I 4046

REVISTA DE PEDAGOGIE

1

ANUL XXII * IANUARIE, 1973

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

(97)

- IIII 2005

11 IUL. 2014

COLEGIUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU
membru al Academiei de științe sociale și politice
Prof. univ. dr. docent ION BERCA
Prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BÂRSĂNESCU
membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România
Prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV
membru al Academiei de științe sociale și politice
Prof. EMILIA CONSTANTINESCU
Prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY
membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice
Prof. IULIAN NICA, director adjunct
Institutul de științe pedagogice
Prof. emerit ANDREI KLOOS
Prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE
Prof. emerit dr. VASILE POPEANGĂ
Conf. univ. VIRGILIU RADULIAN
Prof. univ. dr. DUMITRU SALADE
membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice
Conf. univ. dr. ION STANCIU, redactor șef
Prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN
membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România
Prof. COSTIN ȘTEFĂNESCU
Prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN
membru al Academiei de științe sociale și politice
Prof. dr. ANTON VASILESCU, redactor șef adj.
Prof. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU
membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice, directorul Institutului de științe pedagogice
Prof. MARIN VIȘAN

Colectivul de redacție: prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA, prof. GEORGE NESTOR, secretar gl. de redacție, prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE, prof. CONSTANȚA ȘORIK

Redacția :
str. Sfinții Apostoli nr. 14
sector. 6 ; telefon 15.85.74
BUCUREȘTI

I 4046

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

... 2022

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

1

1973

SUMAR

Pag.

- **George Văideanu**
  Pentru un program de inovare a învățămîntului bazat pe cercetări interdisciplinare 5
- **Em. Dimitriu**
  Prognoză, inovare și interdisciplinaritate în învățămînt 11

PERFECȚIONAREA ACTIVITĂȚILOR EDUCATIVE

- **Stanciu Stoian**
  Mutații și restructurări în pedagogie 16
- **Florian Georgescu**
  Lenin despre funcționalitatea educației 21
- **D. Grigoriu**
  Contribuția orelor de dirigenție la educarea comportamentului civilizat 26
- **M. Chișu și E. Jisa**
  Opinii privind tematica orelor de dirigenție . . . 32
- **Elena M. Stoiciu**
  Investigarea mediului educativ și a climatului afectiv familial ale copiilor inadaptați școlar 37

DISCUȚII

- **A. Vasilescu**
  Pregătirea pedagogică a viitorilor profesori (Discuție organizată cu cadre didactice din Timișoara) 44

19065.

Pag.

OPINII

- **Ioan Bontaș** și **Ion Frățilă.** Pedagogia inginerească — o nouă disciplină în sistemul științelor pedagogice 58
- **D. Copilu.** Elemente pentru modelarea structurilor învățământului general obligatoriu în viitor 62
- **Iulian Ionașcu.** Limbajul categorial unitar în predarea științelor sociale — un simplu deziderat ? 67

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

- **N. Apostolescu.** Dumitru Theodosiu, octogenar 75
- **D Onciulescu.** Cea mai veche școală din județul Arad 77
- **Petre Ionescu-Muscel.** Începuturile școlii din Domnești-Argeș . . . 78

ÎNVĂȚĂMÎNTUL ȘI PEDAGOGIA ÎN ALTE ȚĂRI

- **R. Gönner.** Orientări și tendințe în reforma învățământului din Austria . 82
- **C. Carbarău.** Probleme ale învățământului african 89

Cărți — Idei — Cărți — Idei

- **Ștefan Bârsănescu** — „Pädagogik" de B. P. ESIPOV 95
- **Simona Vornicescu** — „Psihologie și pedagogie" de JEAN PIAGET . 96
- **George Văideanu** — „Philosophie et méthodologie d'un enseignement rénové" de ARNOULD CLAUSSE 98
- **Constanța Sorik** — „Elev la 6 ani" — coordonator EMILIAN DIMITRIU 99
- **N. Roșuț** — „Educația prin muncă și pentru muncă" 101
- **Florin Gaba** și **Vasile Ștefănescu** — „Teoria și practica negocierilor" . . 103
- **Augustin Macarie** — „Cine ne sînt prietenii" de ROMEO DĂSCĂLESCU 104
- **N. Totoianu** — „Elevi și munca" — sub red. A. CHIRICEV, V. V. LĂSCUȘ, T. FODOR 105
- **Dumitru Theodosiu** — „Valoarea educativă a studiilor clasice" de DAVID POPESCU 106
- **Tiberiu Trutzer** — Din activitatea editorială a caselor județene ale corpului didactic 106
- **Cezar Bârzea** — „Almanahul educației — 1973" 109
- **T. Tiberiu** — Ce este „micro-învățământul" ? — La technologie de l'enseignement — Conception et mise en oeuvre de systeme d'apprentissage . 110
- **Gabriela Theodorescu** — „Gruppenpädagogik zwischen Moskau und New York", sub red. ERNST MEYER 112
- **Eugen Novicicov** — Două lucrări valoroase privind tehnologia didactică . 114

CRONICA VIEȚII ȘTIINȚIFICE

- **Steliana Sterian** — Modernizarea metodologiei și tehnologiei didactice . . 116
- **Elena Cojan** — Educarea elevilor pentru munca productivă . . . 117

BREVIAR 121

A II-A EDIȚIE A COLOCVIULUI NAȚIONAL DE PEDAGOGIE

În zilele de 2—3 decembrie 1972, la București s-au desfășurat lucrările celei de-a II-a ediții a Colocviului Național de Pedagogie cu tema „Prognoză, inovare și interdisciplinaritate în învățămînt", organizat de Institutul de științe pedagogice, sub auspiciile Ministerului Educației și Învățămîntului și ale Academiei de Științe Sociale și Politice, cu sprijinul Comisiei Naționale pentru UNESCO.

Oamenii de știință și artă, cadrele didactice și activiștii culturali reuniți la colocviu, au dezbătut problemele perfecționării continue a sistemului de învățămînt, propunînd forurilor de decizii soluții, modele.

НАЦИОНАЛЬНЫЙ КОЛЛОКВИУМ ПО ПЕДАГОГИКЕ

2-го и 3-го декабря 1972 г. в Бухаресте проводилась II сессия Национального Коллоквиума по педагогике на тему „Прогноз, обновление и межпредметность в просвещении". Эта сессия была организована Институтом Педагогических Наук, Министерством Воспитания и Образования, а также Академией общественно-политических наук с помощью Национальной Комиссии ЮНЕСКО.

Ученые и искусствоведы, учителя, и активисты просвещения, объединенныек оллоквиумом, обсуждали вопросы постоянного усовершенствования системы просвещения, предлагая вышестоящим органам решения, модели.

LA DEUXIÈME ÉDITION DU COLLOQUE NATIONAL DE PÉDAGOGIE

Les jours du 2—3 décembre 1972, ont eu lieu à Bucarest, les travaux de la deuxième édition du Colloque National de Pédagogie, ayant pour thème „Prévision, innovation et interdisciplinarité dans l'enseignement", organisé par l'Institut de Sciences Pédagogiques, sous l'égide du Ministère de l'Education et de l'Enseignement et aussi de l'Académie de Sciences Sociales et Politiques, avec l'appui de la Commission Nationale pour l'UNESCO.

Les hommes de science et d'art, les cadres enseignants et les activistes culturels réunis au colloque, ont discuté les problèmes du perfectionnement continuel du système d'enseignement, tout en proposant aux forums des décisions, des solutions, des modèles.

THE 2nd EDITION OF THE NATIONAL COLLOQUE OF PEDAGOGY

On the 2nd—3rd of December 1972, there took place in Bucharest the works of the Second Edition of the National Colloque of Pedagogy with the subject "Prognosis, Innovation and Interdisciplinarity in Education", organized by the Institute of Pedagogical Sciences under the auspices of the Ministry of Education and Instruction and the Academy of Social and Political Sciences with the help of the National Commission for UNESCO.

The Scientists and men of letters, the teaching staff and the cultural workers, gathered at the Colloque, have discussed the problems of continuous improvement of the system of education, suggesting solutions and models to the forum of decision.

DAS II. NATIONALE KOLLOQUIUM FÜR PÄDAGOGIK

Zwischen den 2.—3. Dezember 1972 fand in Bukarest das zweite Nationale Kolloquium für Pädagogik statt. Das besprochene Thema war „Prognose, Erneuerung und Interdisziplinarität im Unterricht". Veranstalter war das Institut für pädagogische Wissenschaften, unter den Auspizien des Ministeriums für Bildung und Unterricht und der Akademie für Soziale und Politische Wissenschaften, mit Stütze der Nationalen Kommission für die UNESCO.

Wissenschaftler und Künstler, Lehrkader und kulturelle Funktionäre, die beim Kolloquium versammelt waren, erörterten Fragen der kontinuierlichen Vervollkommnung des Unterrichtssystems, den entscheidenden Stellen Lösungen, Modelle vorschlagend.

Pentru un program de inovare a învățământului bazat pe cercetări interdisciplinare

Prof. univ. dr. G. VĂIDEANU
directorul
Institutului de științe pedagogice

Savantul James Connant [1] afirma că în fizică se obțin descoperiri și se fac transformări excepționale, care ar trebui să fie cunoscute de toți oamenii. Extrapolarea la domeniul învățămîntului a acestei aserțiuni este nu numai posibilă, ci și pe deplin convingătoare. Prin amplificarea considerabilă a cererii de educație și prin incidențele produse de inovarea structurilor, a conținuturilor și, mai ales, a tehnologiilor de predare, învățare și examinare, problematica învățămîntului întreține viu interesul întregii societăți. Perceperea trebuinței schimbării și interesul autentic și cuasigeneralizat pentru procesele de formare și perfecționare a omului constituie mutații mult mai prețioase decît una sau alta dintre inovări.

În ultimii ani interesul diferitelor categorii de specialiști față de viitorul educației se exprimă pe plan teoretic prin susținerea necesității *abordării interdisciplinare a învățămîntului.* UNESCO [2], prin seminarul organizat în anul 1970 într-o țară africană, pe tema „Formarea învățătorilor pentru și prin interdisciplinaritate", OCDE [3], prin seminarul „Interdisciplinaritatea ; problemele învățămîntului și ale cercetării în universități" și un mare număr de autori [4] dezvăluie complexitatea problemei și avansează opinii sau soluții.

I. Majoritatea dezbaterilor se orientează spre metodologiile cercetărilor interdisciplinare, spre raportul dintre discipline și interdisciplinaritate sau transdisciplinaritate, spre criteriile capabile să indice tipurile de interdisciplinaritate, lăsînd impresia că evoluția științelor este aceea care a condus, în exclusivitate sau în primul rînd, la abordarea interdisciplinară a învățămîntului. Fără a minimaliza contribuțiile mate-

[1] James Connant, *La science moderne et l'homme moderne*, Trad., Librairie Istra, Paris, 1958.
[2] *UNESCO, Seminaire sur la formation des maitres pour et par la interdisciplinarité*, Bouaké, Côte-d'Ivoire, 24 mars—14 avril 1970.
[3] OCDE, *CERI, L'Interdisciplinarité dans les universités*, Seminaire de Nice, septembre, 1970.
[4] Vezi de exemplu : Neunner Gerhardt, *Einige Schlussfolgerungen zur weiteren Entwicklung der interdisziplinären Forschungen zur marxistisch-leninistischen Persönlichkeitstheorie.* „Pädagogik", Berlin, D.D.R., nr. 27—1972, p. 641—643 ; R. G. Gurova, *Metodele sociologice în cercetările de pedagogie*, „Sovetskaia pedagogika", Moskva, nr. 6—1970 ; Erich Jantsch, *Vers l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité dans l'enseignement et l'inovation*, OCDE,op. cit., p. 98—124.

maticii [5] sau ale epistemologiei [6] în promovarea interdisciplinarității, ținem să menționăm și rolul altor factori, situînd pe primul loc, ca mobil care a orientat insistent diferitele discipline spre domeniul educației, factorul socio-economic. Fiindcă, așa cum observă Lenin în „Caiete filozofice", „dialectica lucrurilor creează dialectica ideilor și nu invers" [7], iar interdisciplinaritatea, înainte de a fi expresia dorinței de colaborare a savanților, a fost impusă ca necesitate de viața socio-economică pentru care, dezvoltarea cantitativă și calitativă a învățămîntului, s-a dovedit a fi suportul temeinic al progresului.

Cînd în anul 1957 Uniunea Sovietică a lansat primul satelit, numeroși savanți din Statele Unite, printre care și cei din laboratoarele aerospațiale, s-au gîndit atunci nu la bugetele NASA, ci la învățămînt. Ei au lansat apelul „Atenție la învățămînt!" și au cerut reelaborarea politicii față de acest subsistem fundamental al societății. În anii următori cercetările pedagogice au înregistrat o creștere fără precedent și au atras cele mai variate categorii de specialiști. Pe baza lor s-a propulsat „cel mai valoros satelit" cum îl numesc unii specialiști, adică programul de inovare a învățămîntului.

Factorul socio-economic a jucat de exemplu un rol important în atragerea diferitelor științe în cercetarea învățămîntului și în Japonia. Cînd, în anii de după cel de-al doilea război mondial, se purtau aprinse discuții în jurul întrebării „Pe ce drum să pornim?", ideea instituirii învățămîntului ca prioritate și a sporirii alocațiilor pentru învățămînt, idee susținută la început de o minoritate, de oamenii de școală, s-a impus și a cîștigat tocmai pentru că alte categorii de specialiști au intuit adevărul că în competiția complexă care se anunță, vor avansa rapid statele cu un bun sistem de depistare, formare, afirmare și utilizare a talentelor și capacităților.

Abordarea interdisciplinară a învățămîntului este, așadar, în primul rînd expresia rolului care-i revine acestuia în dezvoltarea societății contemporane. Înainte de a constitui produsul unei evoluții de ordin epistemologic, interdisciplinaritatea este expresia interesului pe care societatea în ansamblu și diferitele ei subsisteme îl au astăzi față de „prima și cea mai importantă preînvestiție" [8] — învățămîntul. Nici un planificator serios nu mai stabilește obiective economice, științifice, culturale, turistice sau sanitare fără a implica în mod deliberat în planificarea sa un număr de calificări, deci de capacități sigure și de atitudini stabilizate. Și este cu totul semnificativ faptul că, în ultimul timp, așa cum o demonstrează și dezbaterile din publicistica noastră în jurul tezelor lansate prin documentele Partidului Comunist Român, economiștii și tehnicienii, preocupați de sporirea productivității muncii, își îndreaptă insistent atenția spre *calitatea etică* a activității umane și spre valorile încorporate în idealurile tinerilor. „În cadrul Conferinței Naționale, spunea tovarășul Nicolae Ceaușescu în luna iulie a acestui an, ne preocupăm intens de creșterea bogăției naționale, dar nu trebuie să uităm că cea mai mare

[5] André Lichnerowicz, *Matkématique et transdisciplinarité*, în OCDE, CERI, op. cit., p. 125—130.
[6] Jean Piaget, *L'épistémologie des relations interdisciplinaires*, în OCDE, CERI, op. cit., p. 131—144.
[7] V. I. Lenin, *Caiete filozofice*, ESPLP, București, 1956.
[8] Jacques Bousquest, *Les deux pôles de la planification de l'éducation. Perspective lointaine et programmation de l'action imédiate*, Perspectives, UNESCO, 1—1970, p. 58.

bogăție o reprezintă omul ; el este făuritorul tuturor bunurilor materiale și spirituale, de el depinde înaintarea cu succes a patriei noastre pe calea societății comuniste".[9]

Deci, nu putem preconiza și realiza anumite niveluri, limbaje și comportamente în producția industrială sau agricolă, în comunicații sau în comerț, rămînînd în domeniul învățămîntului la limbajele, la mijloacele și la mentalitățile cîndva satisfăcătoare, astăzi depășite. Nu putem concepe dezvoltarea socială decît ca o mișcare frontală, corelată și controlată a tuturor subsistemelor și ca un proces dublu reversibil de abordare sistematică a învățămîntului prin prisma exigențelor tuturor celorlalte subsisteme și, totodată, de expansiune a învățării, a educației continue în toate domeniile și la toate nivelurile. În raportul elaborat din însărcinarea UNESCO-ului de comisia condusă de Edgar Faure, se apreciază că deformalizarea educației, în sensul de depășire a formelor și tiparelor tradiționale, va trebui să fie corelată cu învestirea întreprinderilor cu ample funcții educative astfel ca ele „să devină un element primordial al sistemului integral educațional ; în viitor, întreprinderile n-ar mai trebui să se limiteze la formarea de muncitori, ci să păsească și la formarea de tehnicieni și specialiști necesari cercetării (...). O colaborare mai strînsă între întreprinderile industriale și instituțiile educaționale constituie totodată condiția esențială a adaptării efective și judicioase a învățămîntului la nevoile economice".[10]

Se preconizează deci în acest raport instituirea unor organizări și relații care dispun la noi de suportul directivelor de partid privitoare la unitatea dintre învățămînt-cercetare-producție și la patronarea instituțiilor educaționale de către întreprinderi. Prin prisma temei colocviului nostru, apreciem că aceste organizări îndrăznețe și utile vor deveni eficiente dacă practica va fi tratată ca o formă de organizare a învățării și dacă va avea loc un proces de pedagogizare a subsistemului industrial în cea mai evoluată accepțiune a acestei expresii. Numai astfel școala se va apropia temeinic de producție și va pregăti pentru producție, iar aceasta își va însuși și valențe educaționale, devenind o școală a civismului, a cultivării inventivității și aplicativității.

II. În continuare, punem în legătură virtuțile interdisciplinarității cu caracteristicile și exigențele unui program de inovare a învățămîntului. În învățămîntul țărilor dezvoltate se încheie lupta pentru extensiune și cantitate și se deschide lupta pentru calitate ; iar aceasta se exprimă în programe pe termen lung, devansate și bazate pe cercetări și orientate spre ceea ce este esențial, spre „învățămîntul însuși" [11] cum îl numește B. F. Skinner, deci spre calitatea tehnologiei didactice. Or, un program care urmărește transformarea mentalităților educatorilor, tinerilor și părinților, care presupune adaptări ale structurilor arhitecturale, noi tipuri de mobilier și o gamă de mijloace tehnice moderne și care promite o sporire a randamentului școlar, nu se poate baza pe *o cercetare sau o teorie unilaterală*, oricît de ingenioasă și de ispititoare ar fi aceasta.

[9] Nicolae Ceaușescu, *Raport la Conferința Națională a P.C.R.*, Editura politică, București, 1972, p. 82.
[10] Edgar Faure, *Aprendre à être*, Paris UNESCO, 1972, p. 224—225.
[11] B. F. Skinner, *Revoluția științifică a învățămîntului*, Trad., Editura didactică și pedagogică, 1971, p. 215.

Abordarea interdisciplinară a învățămîntului se identifică și trebuie să se identifice cu lupta împotriva unilateralității; cultivarea originalității în dauna temeiniciei și a realismului, agitarea unui anumit curent, a unui anumit punct de vedere, sau a unei singure metode de învățare ca unic stindard al școlii de mîine, va trezi totdeauna mai multe rezerve decît adeziuni. O tehnologie didactică modernizată va evita stereotipia actualei tehnologii, dar nu pentru a face loc unei singure forme sau metode, fie aceasta instruirea programată sau învățarea prin descoperire, și nici pentru a se baza pe o anumită psihologie a învățării, fie aceasta psihologia behavioristă.

Dacă anii 50 și, în bună măsură și anii 60 au constituit perioade de spargere a unor tipare, de căutări entuziaste și de elaborări în mod deliberat cutezătoare dar și unilaterale, anii 70 sînt și mai ales pot fi, ani de *sinteze* [12], apte să convingă, să determine acțiuni și mutații educaționale. Lucrările sau cercetările de acum unul-două decenii ne-au convins că educatorul de mîine va putea fi un pedagog-inginer, capabil să stăpînească un proces cu tehnici complexe, dar cu finalități social-umane, că în școala viitorului apropiat elevul va trebui să vină mai curînd pentru a întreba și a discuta, decît pentru a fi întrebat etc. E timpul, să ne îndreptăm spre sinteze și spre acțiuni bazate pe sinteze. „Pedagogia contemporană, scriam noi înșine acum cinci ani, are dreptul și posibilitatea să fie o pedagogie de sinteză, care să nu se lanseze în direcții unilaterale, să nu lucreze cu aprobări sau dezaprobări pripite și categorice, ci să beneficieze de teoriile actualizabile ale trecutului și de concluzii fundamentate prin experimente, căutînd să fie nouă nu prin unilateralitate, ci prin complexitate, nu atît prin originalitatea soluțiilor, cît prin valoarea lor aplicativă". [13]

Există o implicare reciprocă și o continuitate imposibil de eludat între *învățămîntul ca sistem* — abordarea prospectivă și *interdisciplinară a învățămîntului* — aspirația omului la *formație multilaterală* și armonioasă și *societatea socialistă multilateral dezvoltată.*

III. *Interdisciplinaritatea este cel mai sigur scut împotriva unilateralității* și a inerției, cît timp se bazează pe receptivitate, pe dispoziția de a colabora, pe modestie și pe cultivarea artei de a asculta, a privi și a înțelege, pe o desăvîrșită probitate științifică. Interdisciplinaritatea înseamnă convergență și nu concurență. Preocuparea de a înghiți întinse zone ale unor științe în altele, sau de a organiza munca în echipe mixte pe baza instrumentelor și a limbajelor unei singure științe, fac deservicii cauzei. Tendința unor științe, care cultivă instrumente sau limbaje universale sau care abordează domenii prioritare și larg deschise, de a se constitui ca unic suport al interdisciplinarității, n-ar duce, cel puțin în viitorul apropiat, decît la înlocuirea unui tip de unilateralitate printr-un altul.

La seminarul organizat de OCDE la Nisa, unde s-au aflat printre alții psihologul și pedagogul Jean Piaget, sociologul Erich Jantsch, matematicianul A. Lichnerowicz, ș.a., logicianul Leo Apostel constata că „după

[12] Vezi: Arnould Clausse, *Philosophie et méthodologie d'un enseignement renové*, Ed. G. Thone, Liège, 1972, p. 11, 209.
[13] George Văideanu, *Cultura estetică școlară*, Editura didactică și pedagogică, București, 1967, p. 265.

ce A. Lichnerowicz a declarat că orice știință mare tinde să fie imperialistă, și că este conștient de avantajele și dezavantajele unui imperialism de această natură a apreciat totuși că o știință formală, matematicile, pare să devină puțin cîte puțin un instrument universal pentru toate disciplinele, propunînd adoptarea matematicilor ca limbaj universal" [14]. Dacă expresia „puțin cîte puțin" înseamnă o foarte lungă perioadă, putem spera că instrumentele și limbajele acestei prestigioase științe, a matematicilor, vor fi atît de temeinic asimilate de către diferitele categorii de specialiști, încît nu vor duce la simplificări nepermise, la ridicarea mijloacelor la rangul de scopuri și la impietarea interpretărilor care, prin esența lor, aparțin domeniului filozofic.

Considerăm însă că dacă în determinarea tipurilor de interdisciplinaritate, instrumentele de bază pot constitui **un** criteriu, cel al *specificității axiologice* a domeniului și al *finalității* trebuie să fie criteriul fundamental. Așa încît, cercetarea interdisciplinară a învățămîntului este o cercetare integrată și orientată în perspectivă pedagogică, după cum abordarea interdisciplinară sau multidisciplinară a artelor presupune și subliniază funcția integratoare a esteticii generale.

Cînd unii specialiști au definit în sens peiorativ interdisciplinaritatea ca „lipsă de disciplină intelectuală" [15] sau cînd au apreciat că predarea și cercetarea interdisciplinară produc mai multe confuzii decît lucruri utile, au avut probabil în vedere falsa interdisciplinaritate, care nu se bazează nici pe stăpînirea unui anumit domeniu și nici nu realizează *integrarea și adaptarea* efectivă a unor informații și metode în vederea investigării altui domeniu.

Așa cum menționam la prima ediție a colocviului și cum o subliniază în ultimul timp din ce în ce mai mulți specialiști, ignorarea finalității social-umaniste a educației și a științei fundamentale, de sinteză a educației — pedagogia — nu poate duce decît la promovarea unor principii dăunătoare și la soluții unilaterale și înșelătoare. Numeroși specialiști și instituții de prestigiu cum sînt UNESCO și Academia de Științe Pedagogice din Moscova au subliniat valoarea concepției asupra interdisciplinarității promovată de institutul nostru. Referindu-se la volumul de sinteză al colocviului din anul 1970, tipărit și în limba franceză, un reprezentant al secretariatului UNESCO scrie : „Doresc să subliniez interesul excepțional prezentat de această publicație, care, pe de o parte confirmă buna orientare a Secretariatului UNESCO în studierea acelorași probleme, iar pe de alta, constituie o contribuție importantă la cercetările din acest domeniu" [16].

IV. Dacă acum doi ani exprimam deziderate și elaboram proiecte, astăzi putem vorbi de practicarea interdisciplinarității și de evaluarea rezultatelor obținute. Cercetătorii Institutului de științe pedagogice încorporează din ce în ce mai temeinic metodologiile interdisciplinarității și ale prospectivei în investigațiile lor. La elaborarea emisiunilor de televiziune integrată lucrează, în echipe bine sudate, pedagogi, psihologi,

[14] Leo Apostel, *Les instruments conceptuels de l'interdisciplinarité ; une démarche opérationnelle*, în OCDE, op. cit., p. 80—81.
[15] OCDE, op. cit., p. 72.
[16] Cf. André Lestage, Directeur, *Division des programmes*, UNESCO, 28.VI.1972 (Scrisoare în arhiva institutului).

profesori de diferite specialități, regizori și tehnicieni, realizînd o sinteză între criteriul științific, cel pedagogic și cel artistic. Menționăm că nu numai probleme prioritare și complexe cum sînt „Inovarea tehnologiei didactice", „Educația pentru și prin muncă", „Orientarea școlară și profesională" sau „Evaluarea randamentului școlar" beneficiază de un efort interdisciplinar corelat, ci și teme de mai mică anvergură. S-au conjugat cu succes punctele de vedere și instrumentele mai multor discipline în tratarea unor subiecte cum sînt „Situația absolvenților de liceu din promoția anului școlar 1971—1972" (studiu întreprins pe un eșantion reprezentativ) sau „Greutatea ghiozdanelor elevilor de clasa I măsurată potrivit obligațiilor create de orarul școlar" sau „Regimul zilnic al elevilor" ș.a.

Considerăm că orientarea prospectivă și interdisciplinară a cercetării a înregistrat progrese importante, deși nu tot atît de evidente, și în alte două direcții. Mai întîi, prin orientarea în spirit interdisciplinar a peste 200 de colaboratori statornici și bine informați ai institutului. Însușirea acestei viziuni și a acestei metodologii de către educatorii din școlile noastre experimentale, creează premise pentru introducerea în viitor a predării interdisciplinare în învățămîntul general și liceal. În al doilea rînd, avem temeiuri să afirmăm că majoritatea pedagogilor s-au convins de valoarea principiului afirmat și la reuniunile internaționale mai înainte menționate, că *fiecare disciplină trebuie astăzi tratată în spirit interdisciplinar* și că nu fac din norma autonomiei pedagogiei un scut în calea comunicării cu alte discipline. De altfel, majoritatea titlurilor înscrise în programul colocviului aparțin, prin chiar enunțul lor, acestui tip de interdisciplinaritate, anunțînd că un singur specialist stăpînește o informație multidisciplinară.

În spiritul indicațiilor partidului nostru, privitoare la cercetare și la valorificarea rezultatelor, urmărim să punem cît mai direct și mai prompt dezbaterile acestui colocviu în serviciul proiectelor ministerului și al practicii educaționale. În acest scop vom încerca, pe baza dezbaterilor de la colocviul precedent și a comunicărilor primite, să anticipăm, în fiecare secție, concluziile și să oferim un număr de sugestii participanților la discuții. În continuare, ne propunem să prezentăm ministerului o sistematizare a principalelor propuneri și proiecte, organizată potrivit trebuințelor factorului de decizie.

Dorința de a fi util, de a-și vedea rezultatele preluate și, într-un fel sau altul, valorificate, caracterizează pe orice autentic om de știință. Exprimînd-o și cu acest prilej și asigurînd conducerea ministerului că cei care abordează problematica învățămîntului se simt angajați în proiectele factorului de decizie, facem sugestia instituirii unui punct unic și a unui sistem de preluare, analiză și aplicare a rezultatelor cercetării. Pe această bază s-ar putea elabora un program pe termen lung pentru inovarea învățămîntului românesc, program cu obiective și strategii care să asigure o relație optimă între schimbare și continuitate.

Prognoză, inovare și interdisciplinaritate în învățămînt

Însemnări asupra celei de-a II-a ediții a Colocviului național de pedagogie

EMILIAN DIMITRIU

Este evident pentru oricine cunoaște evoluția înregistrată de învățămîntul nostru în anii socialismului, că am reușit, în ultimii ani, în covîrșitoare măsură, să înlăturăm insatisfacțiile provocate de stagnarea calitativă ce însoțea explozia cantitativă. Măsurile luate de partid, crearea condițiilor tehnico-materiale și spirituale pentru îndeplinirea lor, pasiunea și priceperea cadrelor didactice au introdus în învățămînt schimbarea sistematică, mișcarea ca dimensiune inalienabilă, în lumina unor obiective din ce în ce mai clare ; dintr-o „instituție-reflectare", școala s-a transformat într-o „instituție-proiect" capabilă să formeze pe făuritorii viitorului.

În obținerea acestor rezultate, un rol de seamă a revenit Institutului de științe pedagogice care, în cele două decenii de existență, a intensificat și extins cercetarea pedagogică la nivelul exigențelor mereu sporite ale dezvoltării sistemului de învățămînt, din care face parte ca principal element reglator, optimizator. Creșterea eficienței activității institutului își are una din surse în organizarea amplelor schimburi de idei cu privire la instrucție și educație, în crearea — prin Colocviul național de pedagogie — a unui forum care, periodic, procedează la analize critice și cuprinzătoare sinteze, elaborează prognoze îndrăznețe și propune soluții în stare să servească prompt și eficace planificarea și politica calitativă în care sîntem angajați.

Prima ediție a Colocviului, avînd ca temă „Cercetarea interdisciplinară a învățămîntului", a avut loc în decembrie, 1970. Ea s-a bucurat de o largă participare internă și internațională și de un puternic ecou în rîndurile tuturor celor interesați de progresul neîncetat al învățămîntului. Ideile sale, consemnate în 14 caiete, trăiesc din ce în ce mai intens în viața școlii, devenind repere și criterii ale muncii învățătorilor și profesorilor. Numeroase personalități științifice din diverse țări ale lumii au transmis aprecierile lor pozitive la adresa acestei ediții a Colocviului. Secretariatul UNESCO, prin dl. André Lestage, director al Diviziei programelor și a cercetării pedagogice, subliniază interesul excepțional pe care îl prezintă o asemenea manifestare științifică și promite sprijin, în cadrul Programului de participare (Programme de

Participation) în vederea desfășurării la București, în 1974, a colocviului asupra interdisciplinarității în învățămînt.

A doua ediție a Colocviului național de pedagogie, cu tema „Prognoză, inovare și interdisciplinaritate în învățămînt" a fost organizată de Institutul de științe pedagogice sub auspiciile Ministerului Educației și Învățămîntului, ale Academiei de Științe Sociale și Politice, cu sprijinul Comisiei Naționale pentru UNESCO, în cinstea celei de-a XXV-a aniversări a Republicii. Lucrările s-au desfășurat în zilele de 2 și 3 decembrie 1972, în București. În ședința plenară de deschidere au prezentat saluturi tovarășii prof. univ. dr. docent Alexe Popescu, adjunct al Ministrului Educației și Învățămîntului, prof. univ. Tamara Dobrin, vicepreședinte al Consiliului Culturii și Educației Socialiste și prof. univ. dr. docent Jean Livescu, președintele Comisiei Naționale pentru UNESCO. Au expus referate tovarășii acad. Ștefan Milcu, vicepreședinte al Academiei R.S.R. („Componenta teoretică în realizarea învățămîntului integral al științelor"), prof. univ. dr. George Ciucu, rectorul Universității din București („Învățămînt-cercetare-producție"), prof. univ. dr. docent Victor Sahini, membru corespondent al Academiei R.S.R. („Interdisciplinaritate și eșalonare în pregătirea științifică a elevilor și studenților") și prof. univ. dr. George Văideanu, directorul Institutului de științe pedagogice („Pentru un program de inovare a învățămîntului pe baza cercetării interdisciplinare"). Cei peste 1 200 de participanți — oameni de știință și artă, cadre didactice, activiști culturali — au supus dezbaterilor peste 400 referate și comunicări prezentate în următoarele secții și grupe de lucru : 1. Formarea personalității omnilateral dezvoltate ; finalitățile învățămîntului ; 2. Problemele elaborării programului educativ al școlii de 12 ani ; 3. Prognoză și interdisciplinaritate în cercetarea pedagogică ; 4. Metodologia determinării conținutului învățămîntului ; alternative de realizare ale învățămîntului integrat al științelor (cu grupele a. Științele naturii și matematica, b. Științe sociale, c. Științe filologice, d. Artele în școală, e. Psiho-pedagogie specială) ; 5. Tehnologia procesului de învățămînt (cu grupele a. Perfecționarea metodelor de predare-învățare, b. Folosirea mijloacelor moderne de învățămînt, c. Instruire programată) ; 6. Instruirea tehnico-productivă ; 7. Orientare școlară și profesională ; 8. Evaluarea eficienței învățămîntului ; 9. Pregătirea și perfecționarea personalului didactic. De asemenea, s-au purtat discuții la mesele rotunde cu temele : „Evaluarea randamentului școlar", „Educația moral-civică și integrarea socială a tineretului", „Ecologie și educație", „Educația permanentă și școala de mîine", „Dezvoltarea societății și pedagogia". Lucrările Colocviului s-au caracterizat prin înaltă responsabilitate, viu interes și strînsă cooperare, relevînd atît deosebita competență și spiritul creator al participanților, cît și orientarea lor către soluții de perfecționare a învățămîntului în lumina hotărîrilor Conferinței Naționale a P.C.R. din iulie a.c. și a indicațiilor date de tovarășul Nicolae Ceaușescu cu prilejul inaugurării anului universitar 1972/1973 și la Conferința cadrelor didactice care predau științele sociale.

* * *

Concluzia principală ce se desprinde din dezbaterile atît de variate și fecunde ale celei de-a II-a ediții a colocviului, relevă că structurile și funcționalitatea sistemului de învățămînt vor corespunde din ce în ce

mai bine cerințelor dezvoltării societății. dacă — prin conjugarea eforturilor oamenilor de știință și a cadrelor didactice, a organelor învățămîntului și, în genere, a întregii intelectualități — vor fi asigurate fără întîrziere îndeplinirea datelor prognozei, inovarea în și asupra întregului sistem și interdisciplinaritatea în determinarea și procesualitatea elementelor sale.

A. După cum se știe, școala este o instituție ce concretizează un model elaborat în funcție de achizițiile și prognozele din domeniile social-economic, politic, științifico-tehnic, psihologic, biologic și antropologico-filozofic. Pe baza acestui model se elaborează obiective și se emit ipoteze ce sînt verificate prin eficiența învățămîntului. Dacă modelul nu este îndeplinit cu rigoare și prospectiv, atunci totul cade în empirie.

Marcînd caracterul estimativ și în același timp normativ al prognozei educaționale, ca și paradoxurile acesteia, unii autori de comunicări și participanți la discuții au arătat că este necesar ca ea să se raporteze la întregul sistem de învățămînt în și pentru societate, să-l abordeze pe baza unei analize structurale autentic dialectice, care ține seama de aspectele sincronice și diacronice, de istorie — în cei trei timpi ai săi și de prioritatea totului față de părți, de imanența în părți a totului, de valoarea directoare a finalităților, respingînd fetișizarea neopozitivistă a structurii ca formă. Eminamente interdisciplinară, prognoza educațională trebuie să lucreze cu date statistice și mai ales cu concepte ca ideal, obiective, scopuri, valori, norme, modele, tehnici, judecăți de valoare. Întemeindu-se pe tendințele existente în mod real, obiectiv, legic, ea trebuie să cuprindă suficiente și exacte elemente care să servească planificării și, în același timp, să corespundă liniilor de forță ale prospectării, să prevadă cu precizie efortul material și spiritual pe care în mod necesar și suficient comunitatea socială este chemată să-l depună pentru realizarea indicatorilor, spre satisfacția tuturor și a fiecăruia.

În perspectiva acestor considerații, s-au făcut interesante referiri la metodele eficiente de formare a conștiinței viitorului la elevi, studenți și cadrele didactice și s-au purtat discuții, cu un pronunțat caracter operațional, cu privire la sursele schimbărilor în educație, funcția sociogonică a educației, compatibilitatea valorilor pe care se centrează activitatea școlii cu valorile esențiale promovate de societate, status-ul și rolul profesorului în societate și în cadrul sistemului educațional, funcțiile sale în raport de introducerea noilor conținuturi și mijloace de învățămînt. De asemenea, au fost scoase în evidență măsura și modalitățile de influențare a obiectivelor, conținutului și tehnologiei învățămîntului de către factori ca schimbările demografice, presiunea exercitată de efectivele școlare în creștere, proliferarea mijloacelor de comunicare, explozia informației științifice, progresele tehnicii, prelungirea școlarității, cererea socială de servicii ca funcție educativă, necesitatea educației permanente, folosirea rațională a timpului liber ș.a. Numeroși participanți au arătat că principalul țel de atins în următoarea etapă este transformarea formelor, metodelor și relațiilor educaționale potrivit cerințelor unui învățămînt activ-comunist.

Problemele de echipament, dotare, clădiri, inovare didactică trebuie să fie subordonate ideii de activizare a elevilor. Hotărîtor este ca în condițiile date, fiecare învățător și profesor să aducă pe elevi în situația

de coparticipanți la procesul propriei lor formări. Pornind de la imaginea elevului care cucerește, transformă și creează cunoștințele și abilitățile bunei acțiuni și de la tabloul complex al societății pe care, mîine, va avea datoria s-o facă să progreseze neîncetat, fiecare educator va găsi soluții fecunde de echilibrare între transmiterile socio-culturale și activitatea independentă a elevilor, va putea imagina corect dotările de care are nevoie și va găsi o gamă practic infinit de variată de armonizare a școlii cu viața, munca productivă, societatea.

B. Lucrările colocviului au relevat necesitatea intensificării inovării în învățămînt și subordonarea ei prognozei și prospectării. Institutul de științe pedagogice are datoria de a se angaja la modul cel mai activ în procesul de inovare, de a deveni principalul gestionar al ei, adică instituția căreia îi incumbă responsabilitatea de a efectua — împreună cu colaboratorii săi — inovarea, de a o dirija, a o face operațională și a veghea la adoptarea și îmbogățirea ei de către praxis-ul educațional. Îndeplinirea acestei sarcini prioritare impune îmbunătățirea relațiilor dintre forul de decizie — cercetare — școală și realizarea cu promptitudine și rigoare a stadiilor (planificare, construcție, experimentare, evaluare — revizie, comunicare-difuzare) și a caracteristicilor inovării (mai ales antrenarea, încurajarea și recompensarea unui număr cît mai mare de cadre didactice, sesizarea neîntîrziată a discrepanțelor ce apar în sistemul de învățămînt și între el și suprasistem și care sînt simptomele trebuinței de inovare, asigurarea suplеții și deschiderii acțiunii în cadrul sistemului). S-a accentuat importanța finalităților pentru buna desfășurare a procesului de inovare : luarea deciziilor de principii precise și clare în ceea ce privește obiectivele sistemului de învățămînt și rezultatele ce se propun fiecărui tip de școală, perfecționarea — în sensul operaționalizării — a obiectivelor (generale și particulare) în vederea stabilirii programului de lucru și evaluare în fiecare tip de școală.

C. Discuțiile din ultimii ani asupra interdisciplinarității impun rectificări profunde, de ordinul fundamentelor, în proiectarea și procesualitatea sistemului de învățămînt și în cercetarea acestuia. Iată de ce, în cadrul colocviului, numeroși oameni de știință și cadre didactice au dezbătut cu competență această problemă, propunînd interesante soluții.

Dacă, așa cum au scos în evidență mințile luminate ale secolului, știința trebuie concepută nu numai în cadrul unei construcții sociale a realității, ci ca un cost indirect pe care societatea este chemată să-l achite pentru a-și atinge obiectivele, atunci este necesar să considerăm știința, învățămîntul și inovarea ca un sistem integrat care abordează realitatea interdisciplinară și este orientat către îndeplinirea obiectivelor sociale recunoscute.

Stadiul actual al interdisciplinarității în învățămînt a fost apreciat ca nesatisfăcător. Se poate vorbi de un început de regrupare a disciplinelor, dar aceasta nu are loc în funcție de principiile integrării cunoștințelor și de algoritmii instruirii, ci se produce la nivelul practic-empiric în jurul „dominantelor". Autentica interdisciplinaritate fiind cea de „sosire", oamenii de știință care lucrează pentru instalarea ei în învățămînt au datoria să procedeze la analiza profundă a factorilor care o determină și să rezolve neîntîrziat o serie de probleme legate de tipurile de cereri adresate științei, de motivații și obiective. În acest sens,

este necesar să se aibă în vedere specificul dezvoltării științei, al diferențierii și integrării ei conceptuale și metodologice, cererea tineretului pentru unitatea și globalitatea cunoașterii acțiunii, trebuințele formării profesionale, cererea socială originală pe care o va lansa viitorul, ca și problemele de funcționare și administrare ale învățămîntului. Indiferent cum denumim etapele demersului către integrarea științei, trebuie să fim convinși că ea favorizează orientarea și reorientarea științifică, menține treaz interesul și curiozitatea elevilor și studenților, întărește motivația prin corelarea disciplinelor cu realitatea și prin noutatea temelor, pune accentul pe principii și metode, mai mult decît pe conținuturi, dezvoltînd spiritul creator și capacitatea euristică. Deopotrivă pentru elevi, studenți, cadre didactice și oameni de știință, interdisciplinaritatea îi învață să muncească în echipe, chiar dacă susțin puncte de vedere diferite, îi ajută să depășească izolarea diverselor căi ale cunoașterii. Ea înseamnă înainte de toate o stare de spirit, impune modestie, deschidere, dorință de dialog, aptitudinea de asimilare și de sinteză, căutarea unui limbaj comun și cultivarea congruenței. Oamenii de știință sînt de acord că pentru a o satisface avem nevoie nu numai de spirit științific și de revederea „hărții cunoașterii", ci și de educarea sensibilității, a priceperii de a asculta și a privi, a facultăților creatoare și imaginative, care beneficiază considerabil din „frecventarea" asiduă a filmologiei, artelor grafice, expresiei corporale și dramatice, considerate încă „rude sărace" în învățămînt.

Fără a-și propune discutarea și rezolvarea tuturor problemelor pe care le ridică antrepriza extrem de dificilă a așezării interdisciplinarității în învățămînt și în cercetarea pedagogică, lucrările colocviului au oferit interesante sugestii și modele utile mai ales pentru etapa care trebuie parcursă imediat, aceea a integrării parțiale, recomandînd prudență, alegeri severe, evitarea dezordinii și a superficialității, planificare riguroasă, experimentare eficace, ameliorare neîntreruptă.

* * *

Valorificarea lucrărilor celei de-a II-a ediții a Colocviului național de pedagogie înseamnă, în primul rînd, asimilarea de către școala noastră, a valoroaselor idei, modele, soluții propuse de acest forum. Procesul va fi facilitat de trimiterea către conducerea Ministerului Educației și Învățămîntului a unui referat ce va servi adoptarea deciziilor optimizatoare, publicarea — selectivă — a comunicărilor prezentate și a discuțiilor purtate, includerea în cercetarea pedagogică a ipotezelor fecunde lansate de colocviu.

PERFECȚIONAREA ACTIVITĂȚILOR educative

Mutații și restructurări în pedagogie

Prof. univ. dr. doc. STANCIU STOIAN
membru corespondent al Academiei
R. S. România

1. S-ar putea să exagerăm, vorbind de „mutații" în pedagogie. Termenul de „salt calitativ" ar șoca probabil mai puțin și ar fi chiar mai adecvat. L-am ales, totuși, pe cel de „mutații" pentru a marca momente și mai ales un moment în dezvoltarea pedagogiei ca știință — momentul actual.

Pedagogia a avut, în adevăr, în trecut, momente de salt, pentru că omenirea însăși a avut probleme ridicate de formarea omului în salturi calitative. Dar niciodată, ca acum. Aci nu e vorba numai de un sentiment vag al unei crize acute, ci de o realitate pertinentă. Cînd se vorbește de școală fără ziduri, de inutilitatea școlii și pedagogiei și mai ales a istoriei pedagogiei, cînd o lucrare poate să obțină o audiență deosebită în opinia mondială cu un titlu ca acela de „Pentru ce ne (mai) trebuie profesori?" (deși cartea arată de ce), cînd neputința de a căpăta soluții practice prompte îndeamnă pe unii factori de răspundere din domeniul educației să se adreseze oricui numai pedagogilor nu, cînd etc. etc., situația devine gravă și se impune să chibzuim fără zăbavă, dar calm.

De unde vine această aducere a pedagogiei pe banca acuzaților? La o astfel de întrebare nu-i ușor de răspuns. Un anumit scepticism pedagogic a existat întotdeauna. Au existat și poziții de negativism total. Astăzi scepticismul și scepticii în materie se bazează și pe unele evidențe: datorită științei și tehnicii, datorită prefacerilor sociale în ritm galopant, societatea a căpătat un ritm de dezvoltare uluitor, iar omul se simte tot mai mult rămas în urma progresului realizat de el însuși. Ce poate face pedagogia? Cu ce poate ajuta ea la sincronizarea omului cu creațiile sale?

Noi răspundem: cu ceea ce a contribuit și pînă acum. Dar altfel. Ca pentru vremea noastră și pentru viitor.

2. Trei mutații (salturi mari, calitative adică) marchează lungul drum parcurs de dezvoltarea umanității din paleolitic și pînă azi; ele sînt de fapt și salturi sau mutații educaționale: (a) studiul educației globale primitive, din comuna primitivă; (b) pedagogia diferențiată din multiplele puncte de vedere, pe parcurs în societatea civilizată, la baza căreia s-a instalat existența claselor sociale; (c) peda-

gogia marii revoluții unificatoare a genului uman, ce se realizează sub ochii noștri, atît din punct de vedere al profundelor transformări sociale, cît și din acela al unei revoluții tehnico-științifice fără precedent în istoria umanității.

(a) Prima etapă a fost cea mai lungă, și nici cea mai puțin importantă. Ca rezultat, ea a marcat poate mutația cea mai decisivă ; saltul din biologic în cultural — de la maimuță, cu pondere vitală preponderent biologică, la o existență nouă pe treptele vieții — umanitatea — de la acte instinctive la acte raționale și conștiință. Atît de mare a fost acest salt, încît Kant l-a socotit ca o minune fără seamăn, și omul în general, nu odată a crezut că se află în fața a ceva desprins de natura materială, ceva cu existență proprie și de esență deosebită.

Mutația s-a petrecut în paleolitic și s-a dezvoltat în neolitic. Ca primă etapă, ea a ținut cîteva sute de mii de ani, unii cred chiar aproximativ un milion. Dîndu-și tot mai mult seama de ce se petrece cu sine, omul a început să-și ia încă de pe atunci în mînă propria soartă. Acumularea transformărilor ce se fac în orice formă de viață, la el au început să aibă loc în mod conștient. A apărut fenomenul învățării și educației. Educația a apărut la om, odată cu omul însuși ca ființă conștientă. Mai întîi conținutul învățării, apoi metoda : tot ce duce experimental, din întîmplare, la succes, tot ce îmbogățește experiența, și frînează dirijat pornirile firești ; în sfîrșit agenții (profesorii) —, cei mai cu experiență, bătrînii în special, adevărate biblioteci ambulante, cum i-am numit altădată. Este începutul pedagogiei ; o pedagogie globală, neinstituționalizată, difuză —, funcție a întregii societăți, al cărui scop suprem este un echilibru natural realizat între instincte, cunoștințe, sentimente și un început de viață ceea ce am putea cuprinde cel mai bine sub denumirea de înțelepciune primitivă. E puțin ? Față de ceea ce a fost înainte este cel mai mare pas în istoria vieții pe pămînt. Cu acest pas își începe omenirea aventura existenței sale. Încearcă și un limbaj, adecvat probabil — fără termeni anume rezervați gîndirii pedagogiei însă.

(b) Prima etapă a fost lungă și grea. De ce oare a rămas ea în memoria umanității drept veacul de aur ? Poate pentru că în această perioadă oamenii erau egali și liberi. Legile care o guvernau erau aspre, dar aceleași pentru toți, asemănătoare cu legile naturii. Căci după aceasta n-a mai fost așa.

În adevăr, după această dată n-a mai fost așa. Oamenii s-au împărțit în bogați și săraci, în stăpîni și sclavi. Sau ceva asemănător cu sclavia. A apărut o ordine nouă, „nenaturală" — de drept „pozitiv" cum i-au spus mai tîrziu juriștii. Față de ordinea veche a comunei primitive, ordinea nouă, caracterizată prin existența claselor sociale, era o adevărată mutație. Oamenii nu mai erau egali și, în marea lor majoritate, nici liberi nu mai erau, ca înainte.

Cum s-a putut impune această ordine nouă, artificială în fond și neavantajoasă pentru cei mulți ? Răspunsul nu pare să fie de cît unul : dedublarea conștiinței și experienței umane, ca bunuri spirituale de niveluri deosebite. De o parte a rămas înțelepciunea și tradiția populară, de alta s-a ales experiența de nivel mai ridicat — civilizația (experiența cetăților și a bogaților, pe care aceștia au avut grijă să și-o rezerve pentru ei). Prima a rămas să se realizeze difuz, ocazional, prin cei mai vîrstnici ; pentru ceilalți a fost nevoie să se creeze o instituție specială : școala. Școala este organul specializat pentru însușirea vieții civilizate și a fost necesară din două motive mai importante : pentru că învățătura era mai bogată și mai grea, avînd nevoie de specialiști care s-o administreze, dar și pentru a o putea păstra cu deosebire pentru clasa privilegiată.

Odată inventată, școala impusă de societatea și civilizația de clasă s-a dezvoltat și s-a transformat odată cu societatea de clasă. Am avut școala evului

sclavagist, școala evului feudal, școala burgheziei. Între cele trei sisteme menționate sînt deosebiri și s-au petrecut restructurări, dar acestea sînt „restructurări" în cadrul aceleiași mutații radicale petrecute odată cu apariția claselor sociale —, iar mutația a constat în apariția școlii, ca instituție statală sau controlată într-un fel sau altul de stat. Vechea formă de educație n-a dispărut, dar ea a rămas, pînă în zilele noastre aproape, „privilegiul" celor fără privilegiu.

Un fapt de foarte mare importanță care s-a petrecut în epoca de care ne ocupăm, este constituirea unei științe speciale care se ocupă de fenomenul educației: pedagogia. Menirea ei? Teoretizarea și aplicarea experienței educației și învățămîntului. Apariția ei — oricît de contestată ar fi — nu e mai puțin o mutație, cu restructurările pe care le-a înregistrat, de la Socrat și pînă azi. Sarcinile ei mai importante: definirea esenței educației, ca fenomen social bilateral condus de un scop (ideal); elaborarea categoriilor (ideal sau scop, educație — instrucție — învățămînt, autoeducație); fixarea metodelor educative, analiza disciplinelor științifice și transformarea lor în modele educaționale speciale (obiecte de învățămînt), elaborarea unei tehnologii instructiv-educaționale și a mijloacelor; organizarea și planificarea învățămîntului; pregătirea specialiștilor. Sarcinile nu-s de loc ușoare și simple. Necesitatea studiilor comparativiste și interdisciplinare se face aci tot mai evidentă, iar sentimentul ce se instalează printre pedagogi tot mai mult, tot mai mult și tot mai persistent este că ne aflăm în pragul unei a treia mutații.

(c) A treia mutație se pregătește într-un fel sub ochii noștri, așa cum am afirmat deja mai sus. Afirmația ar părea inadecvată pentru că o mutație are sau nu are loc; în ea nu este loc pentru forme intermediare. În pedagogie se petrece, însă, un fenomen special (și nu numai în pedagogie). Aci saltul nu este determinat de elementele sistemului vechi de educație. Acestea sînt folosite, înglobate, dar nu ele hotărăsc. Hotărăște sistemul social și în special baza sa economică. Aci, la bază, se petrece transformarea radicală, care determină structurări și restructurări în cultură și în psihologia oamenilor. Aci operează și acțiunea educativă și se creează premise pentru elaborarea unor noi categorii gnoseoperaționale.

Perioada de apariție și ascensiune a pedagogiei ca disciplină aparte a durat aproximativ două secole (de la Comenius la Herbart), croindu-și drum pe un făgaș virtual trasat de evoluția și închegarea societății și statelor naționale burgheze. O numim pedagogia clasică și ea este în bună măsură așa, nu numai în sensul istoric al cuvîntului, ci și în acela de știință cu elemente consacrate și practicate încă. Ea ne-a precizat în special cîteva aspecte, pe care nici pedagogia de azi, nici pedagogia viitoare nu le poate ignora: finalismul fenomenului educativ și părțile lui componente; relațiile cu alte discipline, din sistemul general al științelor; ramurile în care s-a diversificat. Toate acestea fac să se vorbească azi mult — poate chiar mai mult — de un sistem al științelor pedagogice, decît de pedagogie.

Părerea noastră este că sistemul clasic al științelor pedagogice (educaționale), rămîne un bun cîștigat și pentru viitor. Nu așa cum a fost el realizat la vremea sa, ci în sensul că el nu poate fi decît „sistem" și nu disciplină singulară. Ceva mai mult, în drumul spre cea de a treia mutație de care vorbim mai sus, pedagogia elaborează noi și noi scheme, dar pe același principiu. Ele sînt: pedagogia experimentală, cu puternic accent psihologizant și individualist; pedagogia sociologică (pentru unii sociologia educației); pedagogia fenomenologică (mai precis pedagogia căutării fenomenului educativ specific).

Domeniile enunțate sînt tot atîtea încercări de surprindere a transformărilor calitative moderne și contemporane și de crearea unui sistem categorial adecvat, care să oglindească realitatea educațională, cît mai adecvat posibil. Metoda de elaborare a acestui sistem ? La nivelul de dezvoltare actuală a științelor sociale (deci și pentru pedagogie) s-ar părea că putem folosi metode foarte avansate, cu înlăturarea istoricismului, debordant adesea. Sîntem împotriva unui istorism exagerat. Pentru pedagogie, noi socotim că formalizarea și matematicizarea trebuie și poate fi azi, preocupare serioasă. Nu însă cu exclusivitate. Aspectul social-istoric e vizibil încă azi. Vizibil și viabil încă, de la formele primitive de educație (pedagogie folclorică) pînă la sociopedagogie și pedagogie cibernetică. Pentru înțelegere ca și pentru practică, știința educației are nevoie de o astfel de poziție.

Privite mai îndeaproape, cele trei mutații expuse mai sus se prezintă cu caractere deosebitoare evidente. Prima dintre ele este de un nivel ce ne apare azi foarte scăzut dar același pentru toți ; este nediferențiată, difuză și dominată încă de ideea unui har, care cultivat duce la înțelepciune, ce ne apare ca un predestin adesea. Îmbinată în continuare cu contactul vag cu pedagogia civilizației de clasă, ea a dat naștere pedagogiei populare tradiționale, care a format pînă în zilele noastre fondul pedagogic al claselor de jos, folclorul pedagogic. Popoarele analfabete s-au găsit și se găsesc în această situație.

Etapa a doua se caracterizează prin exigența a două educații : pentru elite și pentru popor. Educația elitei conducătoare, nu mai este pentru toți și devine predominant o „educație prin instrucție", ceea ce cere și o instituție căreia i se încredințează această funcție — școala. Școala de clasă — mai exact școala elitelor privilegiate își caută temeiuri filozofice, care pendulează de obicei între idealism și materialism mecanicist metafizic. Ea a suferit metamorfoze care au făcut din istoria educației un cimitir de sisteme care au putut servi la timp o categorie sau clasă socială, după care au dispărut, lăsînd întotdeauna ceva posterității. Mai ales pentru didactică.

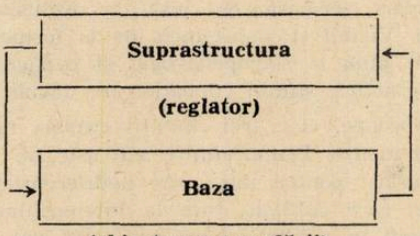
Etapa a treia este și nu este. Este în societatea care o cere, realizată pe o scară și pe o întindere destul de mare a globului ; este în apariția unor premise ce-și așteaptă logosul dialectic, pentru desfășurare. Nu este încă *in actu*. Nu este, dar apariția ei este iminentă și multe elemente o prevestesc.

Ceea ce va caracteriza, se pare, această mutație vor fi două caractere, îndeosebi : reîntoarcerea la unitatea și universalitatea scopului (progresul în om cu tot omul — individual și ca umanitate) ; educația permanentă și prospectivă ; putința elaborării unei științe dialectice a educației, în care metodele tradiționale precumpănitor metafizice, speculația și experimentul (sau simpla experiență generalizată) să fie înlocuite cu metode noi de un nivel științific superior. În locul ipotezelor de inspirație spontană, modele construite logic sau matematic ; în locul experimentului sau demonstrațiilor clasice, calcule operaționale și modul cibernetic al investigației.

3. Definiții — probleme — soluții. Sînt trei lucruri, la care pare-se că trebuie să ne gîndim în perspectivă, dacă vrem să întîmpinăm cu ceva mutația pe care o simțim în aer : ce poate să fie ea ? ce întrebări ne va pune în față ? în ce măsură și cum bănuim că vom putea face și prognoze ?

La prima întrebare am încercat, cu altă ocazie, să dăm unele elemente pentru o nouă definiție a educației —, o definiție care să nu contrazică definițiile depășite, dar să le depășească. „În cunoașterea fenomenului educativ, spuneam atunci, ceva constant se alege și rămîne totuși : considerarea lui în perspectivă praxiologică și operațională, ca act determinat teleologic". Finalitatea ? Promovarea personalității umane necesară unei societăți transformată și transformabilă

încă din temelie. „În conturarea și promovarea personalității umane, am putea să luăm în considerare faptul că — spuneam mai departe — societatea umană poate fi concepută ca un sistem cibernetic cu două componente principale : baza (obiect supus reglării) și suprastructura (reglator). Prima se constituie independent de voința și conștiința omului, ca totalitatea unor relații obiective de producție ; cealaltă e generată de prima, dar avînd o relativă independență față de aceasta" (*Educație și tehnologie* — 1972).



În acest cadru ce ni se evidențiază tot mai clar și mai operațional trebuie să încercăm să depistăm problemele și să reflectăm la soluții.

Problemele ? Probleme sînt multe, dar problema problemelor este legată, desigur, de necesitatea (dar și tendința reală) de reîntoarcere la unitatea genului uman, la formarea (educarea) lui unitară, așa cum a fost în mileniile primitive, dar la nivel contemporan. În societatea de clasă creația umană a realizat lucruri minunate, dar omul însuși s-a mișcat foarte puțin din loc. Pentru că se mișca mai la suprafață, ca spuma mării. Ca spuma mării dispăreau și realizările. Perioada societății de clasă n-a operat în adîncimea omului, pentru că omul de la temelie a rămas în marea lui majoritate prea puțin părtaș la bunurile progresului.

Problema problemelor este democratizarea reală și totală a învățămîntului. Alte probleme ca educație și dezvoltare (economică și culturală), educație și tehnologie, educație și folosirea timpului liber, problema tineretului și educația lui în spiritul păcii și înțelegerii între popoare — toate sînt și trebuie să fie privite în strînsă legătură cu problema de bază și centrală pe care am pomenit-o.

Soluțiile ? Și ele sînt și vor apare multe în acțiunea socială. Dar și aci apare ca imperativă o soluție, atotcuprinzătoare în timp și spațiu, pe plan individual ca și pe plan social : educația permanentă și totală. Celelalte forme, metode și procedee de lucru, ce se preconizează azi, unele foarte ingenioase și de înalt nivel tehnic și științific (reforme școlare, educația adulților și reciclarea, considerarea organizării și planificării învățămîntului ca aparținînd pedagogiei — macropedagogiei — reformarea din temelie a tehnologiei învățămîntului într-o nouă viziune de teorie a învățării — micropedagogia) toate sînt și trebuie să fie și ele strîns legate de problema educației permanente și totale — pentru toată viața, pentru toți, pentru ceea ce durează, ca și pentru ceea ce se cere disponibilitate, libertate de alegere și decizie.

La început omul a fost liber (se simțea cel puțin așa), dar libertatea lui izvorînd din porniri spontane se împiedica de neștiință ; mai tîrziu s-a pomenit înlănțuit de opreliști care interziceau celor mai mulți știința puțină de altfel și ea. Acum, după cîte se pare sîntem în pragul mutației mari și radicale : eliberarea procesului de formare a omului, pentru realizarea **omului de omenie.**

Și va fi aceasta, credem, cum s-a spus atît de frumos și convingător : **comunistul de omenie.**

Lenin despre funcționalitatea educației

Conf. univ. dr. FLORIAN GEORGESCU

Înainte de a fi obiect al pedagogiei și în ultimul timp al unui sistem de științe, educația a fost o preocupare filozofică. Mai toate sistemele mari de gîndire au acordat o atenție specială fenomenului și, evident, cuceririle unor gînditori nu pot fi contestate. Dar întrucît realitatea socială în ansamblu — în care este integrată funcțional și educația — a primit, în genere, o interpretare idealistă din partea filozofiei trecutului, problemele sociologice de fundament ale fenomenului educațional vor rămîne nesoluționate.

Privind viața socială în mod concret prin prisma conceptului de formațiune social-economică, deci ca un sistem, ca un ansamblu ale cărui componente se dispun într-o anumită ordine față de structura lui imanentă, Marx dezvăluie „schema" acestei structuri și în acest mod reușește să localizeze oarecum (dacă ne este permis să gîndim intuitiv tocmai atunci cînd vorbim de structură) poziția educației în ansamblul sistemului.

După cum este cunoscut, concepția materialistă asupra istoriei pune la baza vieții sociale, a organizării și devenirii ei, producția materială. În raport cu aceasta, educația apare ca un fenomen derivat. Această teză fundamentală a prilejuit, prin mecanismul interpretării unilaterale, eroarea teoretică și practică promovată de mișcarea reformistă de la finele secolului trecut și începutul secolului nostru, conform căreia, în procesul trecerii de la capitalism la socialism, are loc mai întîi schimbarea condițiilor materiale, după care ar urma educarea și reeducarea oamenilor. Întrucît oamenii nu sînt pregătiți și nici nu pot fi pregătiți *apriori* pentru o asemenea acțiune, schimbarea condițiilor materiale trebuie să se efectueze de la sine, în mod spontan.

Este meritul lui Lenin de a fi restabilit adevărul, sau, mai exact, de a-l fi construit, pornind de la o idee a lui Marx exprimată succint sub formă de teză. Criticîndu-i pe materialiștii secolului al XVIII-lea, Marx scrie: „Învățătura materialistă despre modificarea împrejurărilor și a educației uită că împrejurările sînt modificate de oameni și că educatorul însuși trebuie educat... Coincidența dintre modificarea împrejurărilor și aceea a activității omenești sau propria schimbare nu poate fi concepută și înțeleasă în mod rațional decît ca *practic-revoluționară*".[1]

Deși derivat ca fenomen social în raport cu producția, *educația nu este un epifenomen*, cum o înțelegeau reformiștii, după cum *nu este nici anterioară schimbărilor sociale*, așa cum o postulau materialiștii din secolul luminilor. Ea este activitatea practică, se confundă sau, mai concret, se realizează în însăși practica schimbărilor sociale. Acționînd, oamenii se manifestă așa după cum au fost educați de condițiile existente, dar în conformitate cu legitățile sociale care guvernează activitatea lor. În această activitate ei se construiesc și se reconstruiesc în permanență.

Înțelegînd legitatea istoriei, tendințele concrete ale momentului dat și respingînd concluzia teoretică și practica social-democrației de dreapta privind devenirea spontană a istoriei spre socialism, Lenin întemeiază ideea necesității trecerii

[1] K. Marx—Fr. Engels, *Ideologia germană*, ESPLP, București, 1956, p. 614.

la *acțiune revoluționară* în vederea schimbării societății. Conștient însă de imensitatea pasului realizat prin revoluția politică și de virtuțile educației într-un asemenea proces, Lenin își îndreaptă atenția asupra politicii educaționale, pe care trebuie să o desfășoare partidul și, respectiv, statul socialist.

Ideile conducătorului revoluției din octombrie despre rolul și importanța educației își vor manifesta cu mai mare pregnanță veridicitatea și implicit actualitatea, dacă le vom corela cu perioada de dogmatism care a domnit în gîndire și practică o anumită perioadă, cu unele consecințe negative pentru educație.

Mult timp fenomenul educativ a fost considerat ca o realitate exclusiv suprastructurală, ca un domeniu al vieții spirituale, al culturii spirituale și, în consecință, a fost privit ca o activitate neproductivă. Nu este vorba numai de unele teze teoretice, ci, în anumite privințe, fenomenul s-a manifestat și în politica educațională. Într-un fel, nu trebuie trecut cu vederea că și astăzi problemele învățămîntului în unele cazuri se rezolvă într-o măsură prea mare după criterii și comandamente contabilicești.

Lenin nu s-a ocupat în mod expres de locul educației în sistemul vieții sociale. Urmărind spiritul ideilor sale, vom constata însă că el înțelege în mod profund și cu o viziune deschizătoare de drumuri locul și valoarea educației în societatea socialistă. „Noi — scria Lenin în 1920 — putem (și trebuie) să începem construcția socialismului nu cu un material imaginar sau anume creat de noi, ci cu un material uman pe care ni l-a lăsat moștenire capitalismul“ [2]. Acțiunea revoluționară eficientă în ceea ce privește obiectivul central — cucerirea puterii politice — deși implică necesarmente mutații profunde în procesul restructurării, conștientizării maselor largi, în plan educațional, deci, nu putea împlini de la sine cerințele cu totul noi pe care societatea le punea în fața oamenilor. Revoluția forma în focul practicii oameni capabili să o ducă mai departe, fără a reuși însă să cuprindă masa în totalitatea sa. Apoi, formarea avea loc pentru momentele concrete ale revoluției, nu și ca modalități prin care oamenii erau formați integral pentru a păși fără nici o lacună, fără carențe educative pe parcursul noii societăți.

Regăsim, într-un fel, în considerațiile lui Lenin despre educație și raporturile sale cu societatea ideile moderne despre sistem, prilejuite de concepția lui Marx cu privire la formațiunea social-economică. Societatea abia născută se găsea la un moment de răscruce, deși depășise punctul culminant al înfruntării de clasă, insurecția armată. O dată rezolvată problema centrală a revoluției — cucerirea puterii politice — s-ar părea că prin aceasta s-a deschis drumul înaintării necondiționate spre dezvoltarea noii societăți.

Problema puterii politice apare ca hotărîtoare în procesul revoluției pentru prima etapă a acesteia, cînd nu exista altă soluție pentru trecerea la socialism, decît distrugerea aparatului de stat burghez și înlocuirea lui cu altul nou. În noile condiții problema educației trece pe primul loc. Ea „este mijlocul *cel mai important*, dacă nu și *singurul mijloc*, pentru a *birui definitiv* capitalismul“. Punerea problemei în acest mod evidențiază caracterul unilateral, nesatisfăcător al tezelor cu privire la natura exclusiv suprastructurală a educației, sau, conform cărora, aceasta ar fi numai un fragment al culturii spirituale. Viitorul societății socialiste, privită ca sistem dinamic, depindea funcțional în acel moment de fenomenul educativ.

La prima vedere s-ar putea trage concluzia facilă, cum s-a și întîmplat, cu privire la o anumită inconsecvență a teoriei sociale a marxismului sau neres-

[2] V. I. Lenin, Opere, vol. 31, ESPLP, 1956, p. 33.

pectare a principiilor sale în acțiunile practice. Căci, se pune problema, dacă mai rămîne în picioare teza rolului primordial al factorilor materiali în alcătuirea și desfășurarea vieții sociale, din moment ce într-o situație dată educația este cel mai important mijloc, dacă nu chiar singurul în realizarea progresului social. Un asemenea raționament uită cel puțin două lucruri, două idei fundamentale ale aceleiași teorii marxiste, una referitoare la particularitățile determinismului social și alta, implicată în prima, cu privire la raportul dintre teorie și practică. Dezvăluind rolul hotărîtor al factorilor materiali în viața socială, materialismul istoric a creat bazele unei teorii deterministe, teorie care nu poate fi concepută în afara existenței și manifestării unor realități obiective. Elaborînd această idee, teoria marxistă nu a negat niciodată valoarea factorilor subiectivi în mecanismul determinărilor, întrucît — așa cum precizează Engels, luînd poziție împotriva acelora care reduceau determinismul materialist istoric la un determinism economic — factorii materiali se impun numai „*în ultimă instanță*“ [3]. Or, sîntem la un asemenea moment, în care factorii economici și-au spus cuvîntul, determinînd acțiunile politice revoluționare și cînd mișcarea pe mai departe a sistemului social nu se poate realiza fără intervenția puternică a educației. Într-o asemenea conjunctură, aceasta se intercalează în registrul fenomenelor care participă la determinarea procesului istoric ca dominantă. Ne găsim în fața unui moment, cînd înseși fundamentele vieții sociale nu se pot desfășura, dezvolta în continuare, fără funcționalitatea necondiționată la un anumit nivel și cu o anumită eficiență a fenomenului educativ.

În al doilea rînd, trebuie reamintită aci ideea lui Marx, devenită maximă : „teoria devine o forță materială de îndată ce cuprinde masele“ [4], iar momentul trecerii de la teorie la practică îl constituie tocmai educația. Ea nu se manifestă integral ca element al vieții spirituale și nu poate fi redusă nici la momentul practicii ; este însă sinteza funcțională a celor două forțe, este teoria în acțiune și forța materială nedezvoltată integral. Trecerea de la dezvoltarea spontană a societății, așa cum poate fi caracterizată istoria orînduirilor presocialiste, la istorie conștientă, întemeiată pe cunoașterea legilor sociale, nu se realizează de la sine, tot spontan, ci presupune necesarmente actul formației conștiente a constructorilor, aducerea lor în proporție de masă la nivelul conștiinței cunoscătoare. Educația apare din concepția lui Lenin, deși el nu afirmă direct acest lucru, ca un domeniu al praxisului.

Sarcina centrală a oricărei revoluții, arată Lenin, este cucerirea puterii politice. Particularitatea revoluției socialiste constă însă în aceea că ea nu se încheie cu acest act, respectiv cu instaurarea dictaturii proletariatului. După cucerirea puterii urmează perioada construcției, a construcției în toate domeniile sociale, inclusiv a omului nou. Problema care se pune în fața partidului este găsirea drumului optim în dezvoltarea procesului revoluționar. În asemenea împrejurări de răscruce istorică Lenin precizează : „Pentru lucrătorii din învățămînt și pentru partidul comunist — în calitatea lui de avangardă în luptă — sarcina principală trebuie să fie aceea de a ajuta la educarea și instruirea maselor muncitoare... Această sarcină de căpetenie a întregii revoluții socialiste nu trebuie niciodată trecută cu vederea.“ [5]

Vom remarca, între altele, pusă în acele timpuri problema educației permanente atît de discutată în ultimul timp în literatura de specialitate. Educația nu este înțeleasă numai ca acțiune exercitată asupra tinerei generații, ci ca proces

[3] Marx—Engels, *Opere alese*, vol. II, ed. II-a, 1955, p. 554.
[4] Marx—Engels, *Opere*, vol. I, ESPLP, 1957, p. 420.
[5] V. I. Lenin, *Opere*, vol. 31, ESPLP, 1956, p. 350.

complex direcționat spre colectivitatea umană în totalitate. Dar ceea ce interesează aici este poziția leninistă în privința definirii locului educației în procesul revoluționar. Calificările la care recurge relevează cît de departe era el de înțelegerea educației ca epifenomen, ca o realitate socială derivată, ca fenomen exclusiv suprastructural. Construcția economiei socialiste — fundamentul ansamblului social — și a societății socialiste în genere — nu putea avea loc fără relativa formare a constructorilor. De aceea, problema educației este „sarcină de căpetenie".

Deși etapele concrete ale dezvoltării sociale nu se suprapun, problemele majore ale fenomenului educațional împletit în procesul de ansamblu al construcției socialismului se regăsesc în orice țară care înaintează pe acest drum. Referindu-se la procesul revoluționar din țara noastră, tovarășul Nicolae Ceaușescu arată : „Între marile cuceriri ale orînduirii noastre socialiste se înscrie la *locul cel mai de cinste* realizările în domeniul formării cadrelor de muncitori calificați și tehnicieni, de ingineri, economiști și alte specialități, ridicarea a zeci de mii de conducători ai activității economice și sociale. Acestui fapt îi datorăm *în primul rînd* succesele în făurirea socialismului în patria noastră" [6]. Am depășit, în această privință etapa în fața căreia se găsea primul stat socialist după cucerirea puterii politice și cu care prilej Lenin atrăgea atenția asupra locului deosebit pe care îl are educația în asigurarea pe mai departe a procesului revoluționar. Victoria deplină și definitivă a socialismului în patria noastră nu poate fi înțeleasă decît ca rezultantă sintetică a unui proces complex, în ansamblul căruia „formarea cadrelor se înscrie la locul cel mai de cinste".

Țara noastră se găsește în prezent în fața unei noi etape, pe care a pășit deja, construirea societății socialiste multilateral dezvoltate. Alături de celelalte direcții principale de dezvoltare a societății, fără de care nu poate fi conceput un sistem social armonios dezvoltat, se situează și direcția privind ridicarea nivelului de conștiință a maselor, formarea omului multilateral dezvoltat, cu o înaltă pregătire profesională și politică-ideologică.

Conștiința oamenilor este reflectarea existenței sociale, fiind determinată de aceasta. Dar determinarea nu se realizează automat. De aci tendința de rămînere în urmă a conștiinței față de existență. Aceasta face ca existența socială să fie de tip socialist, iar în conștiința oamenilor și în comportamentul lor să se manifeste aspecte caracteristice vechilor stări de fapt. În aceste condiții progresul social nu se poate realiza în mod armonios, într-un ritm accelerat. Soluția contradicției amintite va fi acțiunea educativă exercitată din perimetrul fronturilor avansate al conștiinței sociale.

Referindu-se la teza despre rămînerea în urmă a conștiinței față de dezvoltarea vieții materiale, tovarășul Nicolae Ceaușescu a spus : „Fără a nega cîtuși de puțin rolul esențial al forțelor de producție în dezvoltarea societății, noi pornim de la teza, de asemenea marxistă, că la rîndul ei conștiința poate exercita o puternică înrîurire asupra mersului înainte al societății, că ideile înaintate, cucerind masele, devin o uriașă forță materială a progresului" [7]. Omul societății noastre va apare deci ca rezultantă sintetică a determinării exercitate de societatea socialistă în genere, de existența socială în particular, iar pe de altă parte, a acțiunii educative desfășurate în toate planurile ca acțiune politică. Educația comunistă a maselor constituie o verigă necesară și de importanță majoră în asigurarea progresului pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate.

[6] Nicolae Ceaușescu, *Semicentenarul glorios al Partidului Comunist Român*, p. 32.

[7] *Idem*, Expunere la Plenara C.C. al P.C.R. din 3—5 noiembrie, 1971, Ed. Politică, București, p. 56.

Omul care a participat la construcția socialismului pînă la victoria lui, nu mai poate face față sarcinilor pe care i le pune noua etapă de dezvoltare a societății. Socialismul multilateral dezvoltat nu poate fi realizat decît de oameni cu o personalitate multilaterală și invers, o asemenea treaptă a societății implică în mod necesar, pe lîngă celelalte laturi ale vieții sociale realizate superior și un om dezvoltat multilateral. Educația nu mai răspunde sarcinilor sale istorice, dacă se rezumă numai la realizarea unor buni tehnicieni sau funcționari, a unor specialiști care își fac datoria la locul de muncă și atît, pentru că, „numai atunci cînd oamenii vor dirija în mod conștient procesele sociale și vor obține „efectele voite de ei", se va putea vorbi cu adevărat de trecerea la comunism".[8].

Dar știința dirijării conștiente nu se moștenește și nici nu se însușește empiric. Ea este rezultatul unei experiențe sociale vaste, dar nu poate fi experimentată pentru a fi învățată. De aceea, experiența cîștigată, pe de o parte, și rezultatele cercetărilor științifice, pe de alta, trebuie însușite treptat și sistematic de fiecare om și în special de fiecare membru al generației noi. Educația are și va avea întotdeauna o funcționalitate majoră pentru societatea socialistă. Munca desfășurată în cadrul ei nu este numai înălțătoare, nobilă, ci și de primă importanță, dacă pornim de la faptul că ea se integrează funcțional și eficient în efortul realizat în vederea construcției fundamentelor societății socialiste multilateral dezvoltate.

[8] *Ibidem*, p. 21.

Contribuția orelor de dirigenție la educarea comportamentului civilizat

Prof. DUMITRU GRIGORIU

Documentele partidului nostru și îndeosebi cele ale Plenarei Comitetului Central al P.C.R. din 3—5 noiembrie 1971, cu privire la intensificarea muncii ideologice-politice în rîndul întregului popor, impun o nouă concepție referitoare la semnificația, rolul și conținutul orelor de dirigenție.

La Conferința Națională a P.C.R. din 19—21 iulie 1972, secretarul general al partidului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu, sublinia că „plenara Comitetului Central din 3—5 noiembrie a aprobat un vast program de perfecționare și amplificare a activității ideologice și de educație socialistă". Iar mai departe adăuga că „programul adoptat de plenara din noiembrie 1971 depășește cadrul activității ideologice-educative ; pornind de la ridicarea nivelului politic-ideologic, a conștiinței socialiste a maselor, el stabilește căile pentru afirmarea hotărîtă și consecventă în societate a principiilor de viață comuniste".[1]

Faptul că societatea noastră este deschisă dialogului între generații, obligă pe educator să găsească forme, metode și mijloace noi de comunicare, de colaborare și cooperare cu tînăra generație, pentru a-i oferi răspunsul cel mai adecvat la sumedenia de întrebări pe care ea și le pune. Pe de altă parte, ora de dirigenție servește cunoașterii cît mai reale și mai fidele a individualității fiecărui elev. În funcție de acest scop se conturează stilul și metodele de muncă ale educatorului, în vederea formării și dezvoltării multilaterale și armonioase a personalității elevului, spre a deveni capabil să aducă o contribuție rodnică la făurirea și desăvîrșirea construcției noii societăți. Urmărind deci formarea viitorului cetățean este firesc ca ponderea cea mai mare a activităților din ora de dirigenție, oră special dedicată educației, să o dețină acțiunile de educație ideologico-politică și morală a elevilor, în vederea formării conștiinței lor politice, civice precum și a conduitei lor comuniste.

Calea cea mai sigură și cea mai eficientă în realizarea acestui țel ne-o indică însuși secretarul general al partidului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu, care ne arată că ea constă nu în însușirea mecanică, „în acumularea unei noțiuni politice generale, a unei sume de teze și principii socialiste, ci în lărgirea continuă a orizontului de înțelegere a lumii și vieții, pe baza cunoașterii a ceea ce a creat mai de preț mintea umană, a ceea ce oferă cuceririle cunoașterii moderne".[2]

Pentru a-și îndeplini acest rol, orele de dirigenție ar trebui „să depășească rigorile didactice ale orelor de curs" și să se transforme într-un dialog viu și firesc între profesor și elev, dialog capabil să satisfacă cele mai înalte cerințe și exigențe ale concepției noi despre educație.

---

[1] Nicolae Ceaușescu, *Raport la Conferința Națională a P.C.R. din 19—21.VII.1972*, Editura politică, 1972, p. 81.

[2] Nicolae Ceaușescu, *Expunere la Congresul al IX-lea al U.T.C.*, publicată în ziarul „Scînteia".

Din cele relatate pînă aici rezultă :

A. *Necesitatea modernizării și perfecționării conținutului activității educative din cadrul orelor de dirigenție.* În acest scop considerăm că e necesar ca dirigintele să țină seama într-un grad mai înalt de următoarele cerințe ale activității sale educative :

a) Realizarea unei continuități firești între educația ideologico-politică înfăptuită în procesul de organizare și desfășurare a învățămîntului la diverse obiecte de studiu, precum și în acțiunile din afara clasei și a școlii, cu cele din cadrul orelor de dirigenție. Cu alte cuvinte, integrarea tuturor acțiunilor cu caracter educativ într-un sistem corespunzător scopului major al școlii noastre socialiste, în care dirigintelui să-i revină rolul de conducător și coordonator al tuturor factorilor educaționali.

b) Valorificarea la un nivel superior a informării politice a elevilor în sensul ei formativ. Aceasta presupune realizarea informării politice nu pe calea „buletinului de știri", cum se întîmplă, ci mai ales pe calea comentării, a interpretării fenomenelor social-politice în lumina principiilor de bază ale politicii interne și externe a partidului și statului nostru.

Considerăm deosebit de valoroasă utilizarea de către unii diriginți a procedeului problematizării în însușirea cunoștințelor privind fenomenele social-politice ce suscită, astfel, pe de o parte, interesul și curiozitatea elevilor într-un grad mult mai înalt, iar pe de alta, se favorizează utilizarea intensă a dezbaterii ca modalitate principală și eficientă de conștientizare a faptului politic.

c) Selectarea atentă și cît mai adecvată a temelor orelor de dirigenție în spiritul cerințelor și exigențelor documentelor de partid privind educația ideologică și politică a întregului popor. Fără îndoială, o contribuție importantă în orientarea tematicii orelor de dirigenție este asigurată de către organizațiile de partid din școli. Rămîne ca ele să fie aplicate competent și creator în practica activității educative desfășurată de către diriginți.

În legătură cu acest aspect dorim să ridicăm problema referitoare la modul în care sînt tratate temele ce presupun un conținut bogat în material faptic. Practica organizării și desfășurării orelor de dirigenție arată, fără a luneca pe panta șablonismului, că ele urmează de fapt parcurgerea a cel puțin trei etape : prezentarea materialului faptic, interpretarea acestuia și formularea concluziilor sau a recomandărilor. Se întîmplă adesea ca primei etape să i se rezerve aproape toată ora, mai ales atunci cînd e vorba de tratarea temelor de dimensiuni mai mari. Spre a evita acest neajuns, prin care se reduce în mod vizibil efectul educativ al activității, considerăm valoroasă practica delimitării temei prin precizarea și sublinierea prealabilă a principalelor probleme pe care le propunem spre dezbatere cu elevii în ora respectivă.

d) Includerea unor teme corespunzătoare particularităților de vîrstă ale elevilor și ale fiecărui colectiv în parte. Astfel de teme se pot referi, pentru clasele de început (a V-a sau a IX-a), la aspecte ce privesc formarea și închegarea colectivului de elevi : Ce înseamnă un colectiv bine închegat ? ; Clasa noastră este familia noastră ; Prestigiul clasei este apărat de fiecare dintre noi etc.

Tot pentru aceste clase se pot include teme ce se referă la însușirea tehnicii muncii cu cartea : Cum să învățăm ; Cînd și cum să ne facem temele ; Cum să luăm și să folosim notițele etc.

Caracteristica elevilor la această perioadă de vîrstă se manifestă și prin apariția și intensificarea spiritului de independență, a tendinței de emancipare de

sub tutela familiei, de sub tutela sfaturilor părinteşti, precum şi a tendinţei de afirmare. De aceea, în planul tematic al orelor de dirigenţie pentru clasele mai mari se vor include teme ca : Independenţa nu înseamnă nesupunere ; Experienţa de viaţă a părinţilor, tezaur de învăţătură pentru noi ; Cum să ne alegem prietenii ; Ce înseamnă a ne afirma ; Cum ne putem afirma ca elevi etc.

Caracteristică acestei perioade este şi tendinţa de autocunoaştere şi dezvoltarea mai intensă a conştiinţei de sine. Pentru satisfacerea acestei tendinţe este bine să folosim următoarele procedee : cunoaşterea de sine prin intermediul cunoaşterii altei persoane ; caracterizarea unui elev sau a unor elevi şi recunoaşterea lor de către clasă ; caracterizarea reciprocă a elevilor ; autocaracterizarea şi autoaprecierea şi comentarea acestora cu clasa.

În felul acesta fiecare elev învaţă să se autocaracterizeze, să-şi confrunte părerea ce şi-a format-o despre sine însuşi cu părerea colegilor ; învaţă să fie obiectiv în aprecierea altora şi să dobîndească o înţelegere mai corectă asupra locului pe care îl ocupă în colectivul din care face parte.

Pe lîngă aceste procedee, care necesită o aplicare succesivă şi mai îndelungată, se pot folosi şi dezbateri în orele de dirigenţie axate pe teme ca : Adolescenţa, vîrsta conturării personalităţii ; Idealul de viaţă, far călăuzitor pentru noi ; Calităţile noastre se afirmă în activităţi concrete ; Comportamentul este oglinda conştiinţei ; Opinia clasei şi perfecţionarea ei etc.

În sfîrşit, o altă caracteristică a acestei perioade de vîrstă constă în tendinţa de integrare în viaţa socială, care în această etapă ia o amploare mai mare. Pentru satisfacerea acestei trăsături considerăm necesară dezbaterea unui şir de teme deosebit de importante, cum sînt : Arta comunicării (cum ne prezentăm, cum vorbim, cum ne întocmim corespondenţa, cum utilizăm telefonul, cînd şi cum ne cerem scuze etc.) ; Arta comportamentului (cum ne comportăm într-o vizită la un coleg sau o colegă, la un prieten sau o prietenă, la o persoană mai în vîrstă etc. ; cum ne comportăm la o reuniune sau la un spectacol, relaţiile dintre băieţi şi fete etc.) ; Arta îmbrăcămintei (cum ne îmbrăcăm, simplitatea şi eleganţa în îmbrăcăminte, e posibilă o anumită extravaganţă în îmbrăcămintea noastră ? etc.). Teme ce privesc orientarea şcolară şi profesională (orice profesiune e frumoasă dacă o îndeplineşti cu pasiune, orice profesiune necesită o pregătire temeinică, important este ce pot, nu ceea ce doresc, meseria este brăţară de aur etc.).

Unele din temele menţionate mai sus ar putea fi dezbătute la diverse nivele chiar cu elevii din clasele mai mici, întrucît receptivitatea pentru astfel de probleme pare a fi mai accentuată la aceştia. Din multitudinea temelor adecvate orelor de dirigenţie, din care am amintit doar cîteva, ne vom referi în continuare la unele aspecte practice ce necesită a fi luate în considerare în cadrul activităţilor de însuşire a artei comportamentului şi a artei comunicării, întrucît practica atestă că în tratarea acestor teme există încă multe lacune şi improvizaţii ce se resimt negativ în comportamentul tinerilor în timpul şcolarităţii, după absolvirea şcolii generale şi chiar a şcolilor de grad mai înalt. Vom prezenta, prin urmare, cîteva probleme ce privesc structura orelor de formare a comportamentului civilizat şi a celor de însuşire a unor norme privind relaţiile între oameni :

Orele de formare a comportamentului civilizat pot avea următoarea structură:

a) Prezentarea temei (cum salutăm, cum ne comportăm într-o vizită, cum ne comportăm în excursie, cum ne comportăm la spectacol, cum ne comportăm la o reuniune, serată etc., cum ne comportăm la masă, cum ne comportăm faţă de vecinii din bloc şi cartier, cum ne petrecem timpul liber etc.).

b) Motivarea temei din punct de vedere afectiv, moral, estetic și social, subliniind cel puțin următoarele aspecte: cunoașterea și aplicarea normelor de comportament civilizat exprimă respectul față de om și față de sine; evitarea jignirii fără intenție a unor persoane, cauzată de necunoașterea normelor de comportament; normele de comportament nu au un caracter arbitrar, ci ele izvorăsc din cerințele stringente ale societății în care trăim; aplicarea lor consecventă înfrumusețează viața socială și înnobilează pe cel care le practică.

c) Exersarea (precizarea succintă a regulii sau normei de conduită și explicarea ei; prezentarea modelului atunci cînd e cazul; exercițiul și nu vorbele goale devine activitatea de bază a elevilor și care se realizează sub controlul și îndrumarea diriginteiui și a colectivului de elevi; exersarea în vederea însușirii normei de conduită și care se realizează pe cale de joc și amuzament sporind considerabil eficiența orei).

d) Analiza însușirii normei de comportament (scoaterea în evidență a elementelor caracteristice și esențiale; stimularea spiritului de observație; dezvoltarea spiritului critic și autocritic).

e) Concluzia (trăim o perioadă de tranziție în care se realizează într-un ritm mereu ascendent trecerea de la viața rurală la cea urbană; urbanizarea presupune alt mod de viață, alte relații, alt gen de utilizare a timpului liber, alte norme de conduită; momentul prin care trece poporul nostru, ca urmare a creșterii prestigiului său pe toate tărîmurile; dezvoltarea necontenită a turismului în România ne obligă să contribuim și pe această cale la creșterea prestigiului internațional al poporului nostru).

Urmărind o asemenea cale, codul conduitei civilizate se va transpune în comportamente stabilizate pe bază de exercițiu. Referindu-ne la cele menționate mai sus, vom adăuga cîteva precizări suplimentare: într-o oră se va trata doar o singură temă din cele propuse; structura orei de dirigenție propusă poate fi aplicată cu multă elasticitate, rolul important avîndu-l însă exercițiul căruia i se va atribui cea mai mare parte din oră; în tratarea unei teme se va avea în vedere multitudinea aspectelor pe care ea le presupune.

Să luăm ca exemplu tema: Cum salutăm? După ce s-a arătat care este semnificația salutului, s-au făcut motivațiile corespunzătoare, trecîndu-se la precizarea pe care acesta le poate avea: în funcție de ceasul zilei; în funcție de locul întîlnirii (în cameră, în clasă, în instituție, pe stradă etc.); în funcție de persoana sau persoanele pe care le salutăm, potrivit rangului atribuit fiecăreia; salutul ceremonial.

Orele ce privesc însușirea unor norme ale relațiilor interumane vor avea în general aceeași structură. În cele ce urmează vom face doar cîteva sublinieri privind motivarea temelor din această categorie:

— caracterul specific și profund uman al vorbirii articulate;

— însemnătatea socială și culturală a comunicării prin cuvînt ca instrument de seamă în formarea multilaterală a omului nou;

— arta de a comunica (oral sau scris), o îndatorire socială, morală și estetică a epocii contemporane;

— supravegherea exprimării, condiție esențială a artei comunicării.

Să ne referim acum și la cîteva exemple din această categorie de teme, spre a marca doar cîteva din aspectele cele mai semnificative ce ar trebui tratate în ora de dirigenție. De exemplu: *Cum ne prezentăm.* Vom avea în vedere următoarele: în ce constă prezentarea; în ce împrejurări e necesară prezentarea; prezentarea față de o persoană de rang egal, de rang superior sau de rang inferior;

prezentarea față de o persoană de sex feminin ; prezentarea față de un grup de persoane ; prezentarea într-un birou ; prezentarea la telefon ; prezentarea la microfon etc.

B. *Necesitatea perfecționării formelor metodice de realizare a orelor de dirigenție.* Oricare ar fi tema orei de dirigenție, oricare ar fi conținutul ei, nota dominantă a activității din cadrul acestei ore este și rămîne clarificarea noțiunilor și normelor etice ; uneori este posibilă și cultivarea sentimentelor moralei comuniste, precum și formarea priceperilor de comportament civilizat.

Calea de formare, de dezvoltare și de cultivare a sentimentelor înalte o constituie îndeosebi contactul viu, direct cu realitățile construcției socialiste, promovarea accentuată a confruntării teoriei cu practica prin intermediul dezbaterii, iar cea pentru formarea deprinderilor de conduită o constituie exercițiul. De aici, necesitatea sporirii frecvenței orelor-vizită, a orelor-excursie, a orelor ținute în cadrul întreprinderilor, al instituțiilor, al caselor memoriale, precum și al celor care să utilizeze ca metodă de bază exercițiul.

În scopul dezvoltării stărilor afective la elevi, considerăm utilă folosirea intensă și mai frecventă a mijloacelor de sensibilizare a elevilor pentru ceea ce este frumos, pentru ceea ce este măreț și sublim, prin intermediul imaginilor, a lecturii, a muzicii, a discuțiilor, a explicațiilor, care nu numai că trezesc sentimentele superioare, dar le și amplifică, le adîncesc, făcîndu-le totodată mai durabile.

Folosind formele, căile și metodele amintite, se evită în același timp una din situațiile frecvent întîlnite în organizarea și desfășurarea orelor de dirigenție, și anume, aceea în care elevul este ținut în postura de spectator, în timp ce profesorul e factorul activ, dominant, al întregii activități din oră. Or, ora de dirigenție trebuie să fie caracterizată de existența unui dialog viu între profesor și elev, dialog în care elevii să știe că pot vorbi, că-și pot exprima nedumeririle, că pot întreba, că pot acționa, că pot exersa, că se pot bucura pe deplin de ceea ce fac, de ceea ce află sau de ceea ce constată ei înșiși în cadrul activității din oră.

Activizarea elevilor în ora de dirigenție poate fi realizată și pe calea problematizării temelor puse în dezbatere. Dacă metoda problematizării își face loc din ce în ce mai mult în procesul de instruire prin aportul ei formativ, de ce să nu i se rezerve un loc cel puțin egal, dacă nu superior, și în activitățile speciale de educație a tineretului ? Este binecunoscut că problematizarea stîrnește interesul și curiozitatea elevilor, că-i îndeamnă către cercetare, cultivîndu-le această capacitate. Or, un asemenea țel superior se desprinde pregnant din documentele partidului nostru referitoare la educația ideologică și politică a tineretului, ca și din cele ale Conferinței Naționale a P.C.R. din iulie 1972.

Pentru a facilita realizarea acestui scop, considerăm valoroasă practica unor diriginți care, urmărind intensificarea dialogului profesor-elev, fac apel în primul rînd la pregătirea temeinică a elevilor pentru ora de dirigenție. Această pregătire constă de fapt în : cunoașterea din vreme de către elevi a temei și subiectului orei de dirigenție ; selectarea și precizarea indicațiilor bibliografice cu cel puțin o săptămînă înainte ; repartizarea bibliografiei pe probleme, pe colective de elevi ; elaborarea planului și repartizarea principalelor probleme pe elevi ; inițierea elevilor în cercetarea dicționarelor, enciclopediilor sau a altor lucrări științifice, literare, precum și stimularea studiului lor individual ; antrenarea elevilor în formele diverse ale exercițiului moral, în realizarea unei mai substanțiale contribuții personale care să le dezvolte spiritul de inițiativă, spiritul critic și autocritic și care să se concretizeze în fapte, în discuții, în informări, comunicări, referate, dramatizări, montaje, fotomontaje, albume, publicații etc.

Procedînd în acest mod, ora de dirigenție se va baza pe mai puțină expunere din partea profesorului și pe mai multă conversație creatoare, pe mai multă activitate proprie a elevilor conduși direct sau discret de către diriginte.

Un alt aspect asupra căruia ne oprim este determinat de faptul că sentimentele devin active prin intermediul acțiunilor practice. De aceea, considerăm util ca în cadrul activității dirigintelui să-și găsească loc mai multe acțiuni cu caracter patriotic-obștesc, la care să se asigure prezența tuturor elevilor, spre a le dezvolta și consolida sentimentele de dragoste față de patrie, de partid și de popor, precum și deprinderile de muncă utilă. Se știe că în astfel de împrejurări se poate verifica mai bine unitatea dintre vorbe și fapte, dintre conștiință și conduită, unitate ce de fapt consituie unul din scopurile mari ale educației ideologico-politice a tineretului.

C. *Necesitatea perfecționării cadrului educațional.* Perfecționarea formelor metodice utilizate în orele de dirigenție este determinată în ultimă instanță, însă, de perfecționarea cadrului educațional și în primul rînd a relațiilor profesor-elev.

Practica demonstrează că schimbarea climatului școlar, în sensul unei comunicări mai apropiate, mai directe, mai deschise, mai sincere și mai loiale între profesor și elev, modifică radical eficiența activității dirigintelui, în sensul realizării nu a unei simple colaborări în procesul educațional, ci a unei cooperări rodnice de pe urma căreia să se poată face cu mai mare ușurință pasul către autoeducare. Dorim însă să precizăm că schimbarea cadrului educațional în sensul amintit nu presupune nicidecum renunțarea la exigență, ci dimpotrivă, sporirea acesteia pe un front bilateral, față de elev, de cel educat, dar mai ales față de noi înșine, de propria noastră muncă de educator.

Nu trebuie să uităm nici o clipă că în materie de educație exemplul personal al educatorului hotărăște în ultimă instanță eficiența întregului proces educațional.

Opinii privind tematica orelor de dirigenție

Lector univ. MARICICA CHIȘU,
Asistent EUGENIA JISA

A. Problemele muncii dirigintelui, deși dezbătute mult în literatura de specialitate, constituie un cadru deschis pentru noi intervenții care, pe baza experienței pozitive din școli, să întregească și să definitiveze soluționarea lor. În sistemul muncii dirigintelui, ora de dirigenție ocupă un loc central prin valențele sale formative, ca formă de organizare special destinată scopurilor educative. Numărul minim de ore ce i se rezervă în economia planurilor de învățămînt (o oră săptămînal) solicită din partea diriginților intensificarea eforturilor pentru compensarea timpului, prin ridicarea calității acestei activități.

Observațiile noastre efectuate cu prilejul asistențelor la un număr de peste 100 ore de dirigenție (asistențe prilejuite de îndrumarea practicii pedagogice a studenților), precum și unele declarații spontane ale diriginților privind calitatea nesatisfăcătoare a activităților de acest gen, ne-au reținut atenția, determinîndu-ne să intervenim pentru a ameliora unele deficiențe semnalate.

Ora de dirigenție se conturează în mentalitatea multor profesori, după cum remarcă și alți autori [1], ca cea mai „dificilă", cea mai pretențioasă activitate, mentalitate ce se exprimă în tendința unora de a prefera orele de specialitate (cu care ar fi dispuși să o înlocuiască adeseori). Această afirmație apare motivată diferit în urma analizei datelor unui chestionar aplicat de noi unui număr de 80 diriginți. Astfel, cu mici excepții, diriginții apreciază ora de dirigenție ca o activitate dificilă datorită :

a) pregătirii insuficiente din punct de vedere psihologic și pedagogic atît teoretic, cît mai ales practic pentru această activitate încă din facultate ;

b) greutății alegerii tematicii din cauza inexistenței unei „programe" care să cuprindă teme specifice fiecărei clase, precum și material bibliografic adecvat ;

c) inexistenței unor materiale, gen manuale, în care să fie tratate, ca model cel puțin anumite teme ;

d) insuficientei dotări a bibliotecilor școlare cu materialele necesare pregătirii diferitelor teme de către profesori și elevi ;

e) disproporției dintre numărul orelor de dirigenție și multitudinea problemelor de educație la nivelul unei clase ;

f) cheltuielii de timp pentru selecționarea bibliografiei, lectura ei, precum și efortului considerabil cerut de o pregătire minuțioasă.

Desigur, unele din argumentele aduse în sprijinul aprecierii orei de dirigenție ca o activitate dificilă nu pot fi ignorate (mai ales cele de la punctele a, d și e), ele fiind dificultăți reale. În acest sens ne asociem propunerii făcute de conf. dr. S. Năstăsescu [2] de a se include pregătirea pentru munca dirigintelui în contextul cursurilor de reciclare a profesorilor, precum și aceleia de a degreva profesorii-diriginți de o parte din orele de specialitate. Noua formă de organizare a semina-

[1] Ghitera A., *Tematica orelor de dirigenție din liceele de cultură generală*, E.D.P., Buc., 1971, p. 5 ; Crețu E., *Este ora de dirigenție o oră dificilă ?*, în „Revista de pedagogie" nr. 4/1972, p. 65—69.

[2] Năstăsescu S., *Pentru îmbunătățirea muncii dirigintelui*, „Revista de pedagogie" nr. 4, 1972, p. 73—76.

rului pedagogic are menirea de a îmbunătăți pregătirea psiho-pedagogică și metodică, teoretică și practică a viitorilor profesori. Am sugera, în sprijinul îmbunătățirii acestei activități, acordarea unui spațiu mai mare, în cadrul seminarului de pedagogie, dezbaterii problemelor privind munca dirigintelui. Cu toate acestea, considerăm că nivelul scăzut al orelor de dirigenție, atitudinea rezervată, lipsită de interes atît din partea elevilor, cît și a profesorilor-diriginți față de această activitate, se explică prin unele deficiențe în alegerea conținutului și în metodica desfășurării acestor ore, prin stabilirea unei tematici formale, a unor metode și procedee care nu avantajează participarea activă a elevilor la dezbateri, predominarea verbalismului etc. Apreciem, de asemenea, că dificultățile apar, în mare măsură, și ca o consecință a unor deficiențe în însăși alegerea tematicii orelor. Astfel, analizînd *planurile tematice* ale orelor de dirigenție la diferite clase (circa 80) din cîteva școli generale și licee din Cluj, am desprins unele caracteristici, care explică parțial dificultățile semnalate de profesorii-diriginți în organizarea și desfășurarea orelor. Astfel, am constatat :

1) *Caracterul predominant formal* al temelor prevăzute în plan, atît sub raportul conținutului, cît și al formei ; temele sînt ***nediferențiate pe clase***, ignorîndu-se particularitățile de vîrstă ale elevilor, problemele educative determinate de aceste particularități. De asemenea, coincidența tematicii la diferite clase, chiar paralele fiind, constituie un indiciu al ignorării particularităților muncii educative la clasele respective. Formalismul în elaborarea tematicii orelor de dirigenție, fie ca expresie a comodității, a superficialității sau a competenței discutabile etc. este la fel de dăunătoare, îndepărtînd activitatea educativă de scopul educației comuniste.

2) *Marea diversitate a temelor* cuprinse într-un plan, fără a se observa subordonarea lor în raport cu un anumit obiectiv general. Aceasta implică riscul fărîmițării muncii educative, diminuarea rezultatelor eforturilor investite.

3) *Reluarea nemotivată a acelorași teme*, apreciate în perspectiva anilor de studiu, la aceeași colectivitate de elevi.

Toate aceste constatări ne-au condus la ideea elaborării unor criterii pentru stabilirea tematicii orelor de dirigenție, criterii pe care le vom prezenta în continuare.

B. *Criterii orientative în stabilirea tematicii orelor de dirigenție.*

1) *Scopul și sarcinile educației comuniste în raport cu mobilitatea cerințelor vieții sociale.* Se știe că în fiecare moment al activității instructiv-educative orice cadru didactic trebuie să aibă în atenție realizarea scopului suprem al educației comuniste. Această cerință apare ca un imperativ și pentru profesorul-diriginte, care va subordona întreaga sa activitate, inclusiv conținutul orelor de dirigenție, realizării acestui obiectiv. În același timp, sarcinile educației vor fi privite în strînsă legătură cu cerințele mereu schimbătoare ale vieții noastre sociale. De pildă, activitatea educativă în anul școlar 1971—1972 s-a desfășurat în condițiile semnalării de către documentele de partid a necesității intensificării educației politico-ideologice. Plasînd aceste preocupări în ansamblul sarcinilor educației morale, fără a pierde din vedere specificul lor, precum și menținerea scopului general al educației comuniste — dezvoltarea multilaterală a constructorilor socialismului și comunismului — în mod firesc, tematica orelor de dirigenție a fost orientată spre transpunerea în viață a directivelor trasate de partid cu privire la normele vieții și muncii comuniștilor, ale eticii și echității socialiste.*

* *Proiectul de norme ale vieții și muncii comuniștilor, ale eticii și echității socialiste*, „Scînteia" nr. 9217 din 23.VII.1972.

2) *Problemele educative specifice colectivului de elevi al clasei și unora dintre membrii acestui colectiv.* Preocuparea majoră a diriginților, dictată de cerințe actuale puse în fața școlii, nu justifică însă elaborarea unor tematici în serie, aproape uniforme, ignorînd particularitățile muncii educative în funcție de realitățile clasei. Într-o tematică, rațional alcătuită, firesc este să-și găsească loc teme care să particularizeze munca educativă pe clase, oglindind viața, realitățile acesteia raportate la învățătură, disciplină, conduită etc. Pe bună dreptate, unii autori apreciază clasa în continuă prefacere ca fiind „cel mai bun și mai potrivit dicționar de teme pentru diriginte" [3]. Dar, pentru aceasta se impune cunoașterea temeinică a personalității fiecărui elev în parte, cunoașterea colectivului cu trăsăturile lui caracteristice, cu deficiențele în sfera educației intelectuale, morale, estetice etc. Valoarea cunoașterii specificului colectivului, luat în ansamblu, precum și a membrilor săi pentru planificarea și alegerea tematicii orelor de dirigenție a fost mult subliniată într-o discuție organizată de „Revista de pedagogie", cu cîțiva ani în urmă, pe problemele organizării și desfășurării orelor de dirigenție.[4]

3) *Locul temei orei de dirigenție în ansamblul muncii educative.* Potrivit acestui criteriu, tematica va fi privită în perspectiva muncii educative și în corelație cu celelalte activități educative, pentru a se evita paralelismul (cu conținutul lecțiilor, cu activitățile în afară de clasă sau extrașcolare). Este firesc ca dirigintele să se inspire uneori, în alegerea tematicii, din domenii apropiate specialității lui, întrucît astfel poate asigura mai ușor desfășurarea competentă a unor ore, precum și răspunsuri fără echivoc la întrebările adesea dificile ale elevilor, dar găsim cu totul greșită tendința de a se transfera conținutul lecțiilor de literatură, istorie, biologie etc. în ora de dirigenție sau reluarea identică, nemotivată a unor acțiuni întreprinse la nivelul școlii.

4) *Accesibilitatea și atractivitatea conținutului temei prin luarea în considerare a particularităților de vîrstă, precum și a sugestiilor date de elevi.* Alegerea temei și adaptarea conținutului ei la nivelul de înțelegere al elevilor reprezintă cerințe de care depinde, în mare măsură, reușita orelor de dirigenție. De exemplu, este puțin probabil că elevii din clasa a V-a vor fi interesați și vor înțelege teme ca „Demnitatea personală" sau „Formarea colectivului de elevi". Participarea activă a elevilor la oră și succesul dezbaterilor este asigurat în cazul în care temele sînt propuse de elevi, răspunzînd astfel direct intereselor și preocupărilor lor. Acest criteriu în alegerea tematicii trebuie avut în vedere, în mod obligatoriu, mai ales de acei diriginți care lucrează cu adolescenți, întrucît vîrsta adolescenței este vîrsta căutărilor atît pe planul formării profesionale, cît și pe cel al formării morale, este vîrsta la care se cristalizează idealurile și se conștientizează dorința de autoeducație. Conținutul orelor de dirigenție reprezintă unul din mijloacele cele mai potrivite în care își pot găsi confirmarea aspirațiile și năzuințele adolescentine.

5) *Continuitatea și gradarea muncii educative prin reluarea temelor și tratarea lor la diferite nivele.* Unii diriginți semnalau ca o dificultate în planificarea și desfășurarea orelor de dirigenție necesitatea de a relua anumite teme în ani succesivi, întrucît aceasta ar duce la o repetare. Noi considerăm că reluarea este necesară, fiind impusă de principiul continuității în munca educativă, realizată însă nu într-un mod plat, uniform, identic; principiul continuității în educația

[3] Sfercoci E., Guțan I., *Rolul formativ al dezbaterii în ora de dirigenție*, în „Dirigenția", Ed. did. și ped., Buc., 1970, p. 128.
[4] Popescu M., *Concluzii la discuția privind organizarea și desfășurarea orelor de dirigenție*, în „Revista de pedagogie", nr. 3, 1965, p. 79—88.

morală trebuie să meargă mînă în mînă cu cel al gradării ; or, gradarea presupune reluarea temelor la diferite nivele. De exemplu, „Prietenia" poate fi inclusă în tematica orelor de dirigenție la mai multe clase, însă concepută și realizată diferențiat cu nuanțarea accentului, astfel :

— în clasa a IX-a tema „Tovărășie, colegialitate, prietenie" (accentul punîndu-se pe determinarea conținutului fiecăreia dintre noțiuni și a diferențelor dintre ele) ;

— în clasa a X-a tema „Adevărata și falsa prietenie" (accentul punîndu-se, de data aceasta, pe trăsăturile și formele de manifestare ale adevăratei prietenii) ;

— în clasa a XI-a tema „Dragoste înseamnă și prietenie adevărată".

„Politețea" poate forma și ea obiectul mai multor dezbateri, reluate și tratate diferențiat pe clase, astfel :

— în clasa a V-a : „Cum ne comportăm față de cei mai mici" (Este cunoscută tendința, mai ales la băieți, de a afișa, odată cu trecerea în clasa a V-a o maturitate pe care în realitate încă n-o posedă, o atitudine de desconsiderare și chiar de bruscare a celor mai mici decît ei) ;

— în clasa a VII-a : „Respectul datorat fetelor" ;

— în clasa a IX-a : „Sinceritatea comportării" (analizîndu-se deosebirile dintre adevărata și falsa politețe).

Este posibilă, desigur, și reluarea identică a unor teme, sub aspectul formulărilor, dar în acest caz nivelul dezbaterii va depinde, în mod obligatoriu, de nivelul de conturare a noțiunilor la elevi, de dezvoltarea morală a acestora. De aceea, realizarea principiului continuității și gradării presupune sondarea permanentă (prin chestionare, discuții introductive etc.) a nivelului cunoștințelor elevilor în scopul folosirii lor ca bază pentru dezbateri, îngrijindu-ne astfel de realizarea unei continue restructurări și completări a noțiunilor morale la elevi.

6) *Unitatea și varietatea temelor, menținînd o subordonare a lor față de obiectivele generale inspirate din specificul vieții clasei.* Potrivit acestui criteriu vom alege teme variate, respectînd toate criteriile enunțate pînă aici, dar, în același timp vom încerca să le unim în sisteme legate printr-un obiectiv general. În felul acesta, vom ajuta elevii să întrevadă problemele dezbătute în multiplele lor relații, îi vom ajuta să realizeze abstractizarea și generalizarea experienței lor de viață la un nivel înalt. Totodată, temele dezbătute nu vor rămîne izolate, rupte unele de altele, chiar dacă ele au fost epuizate pentru moment, chiar dacă discuțiile au fost încununate de succes, ci se va crea posibilitatea unor interferențe între probleme și ca urmare includerea cunoștințelor elevilor într-un sistem.

Obiectivele generale pot avea diferite grade de generalitate ; ele pot fi stabilite pe mai mulți ani școlari, pe un singur an sau de cele mai multe ori pe trimestre. Iată un exemplu orientativ de obiective privind munca educativă pe mai mulți ani școlari : *Obiectivul general* pentru clasele V—XII poate fi : Pregătirea tineretului pentru activitatea practică productivă.

Obiectivele muncii educative pe clase pot fi :

— în clasa a V-a : Educarea disciplinei conștiente ;

— în clasa a VI-a : Educarea deprinderilor de muncă independentă ;

— în clasa a VII-a : Formarea deprinderilor igienico-sanitare (sau Cultivarea intereselor de cunoaștere) ;

— în clasa a VIII-a : Orientarea școlară și profesională ;

— în clasa a IX-a (anul I de liceu) : Închegarea colectivului de elevi (sau

Educarea atitudinii socialiste față de muncă ; Educarea sentimentului de prietenie etc.) ;

— în clasa a X-a (anul II de liceu) : Trăsături de voință și caracter ;

— în clasa a XI—XII (anul III—IV liceu) : Orientarea profesională.

Fiecărui obiectiv general îi vor fi subordonate mai multe teme. De exemplu, obiectivului „Educarea disciplinei conștiente" (stabilit pentru clasa a V-a) îi vor fi subordonate teme ca : Prelucrarea regulamentului școlar, Regimul de viață al elevului, Comportarea față de cei mai mici, Să respectăm regulile de circulație privind pietonii, Conduita civilizată în afară de școală etc. ; sau, obiectivului fixat pentru clasa a X-a — „Trăsăturile de voință și caracter" — îi pot fi subordonate teme ca : Ce înseamnă a fi om de caracter, Spiritul de ordine și conștiinciozitatea — condiții ale succesului în muncă, Eroi ai muncii socialiste, Respectul față de tine însuți și față de alții etc.

Exemplele prezentate au doar un caracter pur orientativ pentru stabilirea sistemelor de teme la orele de dirigenție. Oricît de minuțios ar fi elaborată o tematică, ea nu poate avea decît valoare orientativă, neputînd fi preluată șablon de nici un diriginte, întrucît clasa, cu particularitățile specifice membrilor săi, rămîne cel mai sigur izvor de teme.

7) În sfîrșit, un ultim criteriu, care nu poate fi ignorat atunci cînd stabilim tematica orelor de dirigenție, îl constituie *condițiile materiale de care dispune școala, clasa etc.*

Investigarea mediului educativ și a climatului afectiv familial ale copiilor inadaptați școlar

Dr. ELENA M. STOICIU,
cercetător la Institutul de științe pedagogice

În studiile esențiale întreprinse pînă acum, apare evident faptul că un rol de prim ordin în apărarea sănătății mintale a copilului îl are climatul afectiv al familiei și factorii educaționali. Opoziția față de școală și eșecul copilului nu trebuie căutate numai la nivelul mediului școlar, ele fiind în strînsă legătură cu mediul familial al copilului (1, 2, 3, 4, 7), iar afecțiunea în cadrul climatului familial ocupă locul principal (9, 11, 12, 13, 15). Ritmul și modul de viață, exemplul educativ ce-l oferă familia copilului (degradarea rolului părinților constituind unul din cei mai importanți factori ai inadaptării) joacă un rol capital în direcționarea conduitelor copilului. Fie o mamă singură sau fără autoritate, un tată prea autoritar, fie o mamă dominatoare, violentă și un tată distant și devalorizat, ca și acțiunile neconjugate sau dezacordul dintre părinți, autoritatea prost înțeleasă, supraprotecția sau abandonul moral, inconstanța metodelor educative, toți reprezintă factori susceptibili de a favoriza eșecul școlar. Libertatea excesivă ca și severitatea excesivă compromit securitatea emoțională a copilului și creează premisele unor modificări în structura personalității sale cu consecințe nefaste asupra comportamentului școlar și social.

Pornind de la studiul lui Seder din 1957 referitor la identificarea mamă-copil, pe baza relațiilor coercive și infantilizante, cu alte cuvinte autoritate-indulgență, R. Dyk și H. Witkin (1965), oferind nouă indicatori referitori la nouă atitudini specifice ale relației mamă-copil, arată că în diferențierea individuală a copilului, atitudinea mamei are un rol hotărîtor. În ceea ce privește aportul tatălui în educație, cercetări diverse (2, 10, 11) semnalează carențele existente în înțelegerea funcției și responsabilității tatălui în dezvoltarea armonioasă a copilului. Concluziile statistice ale consultațiilor de igienă mintală infantilă în cercetările lui Leveque, Raucoulés și Cateignau (1962), arată că o cauză frecventă a solicitării consultațiilor de specialitate este tulburarea de caracter asociată sau nu cu debilitatea. Etiologia acestor tulburări are la bază greșeli de ordin educativ datorate părinților. Greșelile educative, dubla presiune din partea familiei și școlii, tendința de a pune accentul pe greșeli și erori de comportament, contribuie la crearea sentimentelor de eșec cronic, sentimente care conduc la evadare, prin intermediul tipurilor de comportament psihosociale variate, inclusiv delincvența și sinuciderile (Esty W. Geoffrey).

Avînd în vedere creșterea numărului de debili mintali, cît și a numărului de copii inadaptați școlar, cu tulburări de caracter și a delincvenților, specialiștii din diverse țări, așa cum afirmă Motte D., orientează căutarea cauzelor acestui spor în cercetarea mai temeinică și pe scară întinsă a cauzelor genetice și pre, neo sau postnatale pentru prima categorie și în modul de existență al

părinților și copiilor pentru a doua categorie. Rouart J., acordînd o importanță marcată factorilor afectivi în geneza eșecului școlar și considerînd acțiunea mediului familial ca factorul cel mai de seamă, atît sub aspectul continuității, cît și sub acela al accidentelor, clasifică dificultățile școlare de origine afectivă, în globale și elective. În prima categorie autorul integrează :

1. Pseudo-debilitatea (unde testele de inteligență dau rezultate inferioare nivelului real al copilului, datorită unei inhibiții puternice care poate fi la rîndul ei expresia unor factori nevrotici).

2. Pasivitatea școlară, care se limitează la studii sau se extinde la comportamentul general. Copilul nu lucrează decît sub presiunea unei influențe exterioare. Această pasivitate se poate stabiliza, devenind un tip de caracter sau poate regresa, dovedindu-se trecătoare, ca o reacție a copilului în fața dificultății momentane, în studii sau în viață.

3. Nereușita școlară, în care copilul este afectat puternic, își dă multă osteneală, fără rezultate însă, trece prin momente de depresiune care îl pot duce la descurajare și abandonarea studiilor. Ambele aceste ultime categorii (pasivitatea și nereușita) se apropie mai mult de nevroză.

4. Dificultăți școlare provocate de tulburări de caracter asociate cu manifestări de nesupunere, opoziție și indisciplină, marchează o reacție față de un conflict actual în cazul unei situații prost suportată de copil. Prognosticul este bun, cu condiția rezolvării conflictului. De obicei, în asemenea cazuri se constată un mediu familial perturbat, care la rîndul lui provoacă perturbații (perturbator), alcătuit din persoane cu un control emoțional mediocru, adoptînd atitudini severe sau pedepse nepotrivite.

5. Refuz școlar manifest — atitudine conștientă și voluntară de refuz, manifestată ca o tulburare de comportament.

În cadrul dificultăților elective, Rouart amintește cazurile de dislexii și disortografii la copiii cu bune rezultate la matematică (interesul exclusiv pentru matematici poate constitui un refugiu în domeniul logicii pure și de absență a contradicțiilor pe care le ridică înțelegerea vieții afective și familiale). Situația inversă — eșecul aproape exclusiv la matematici — se observă la copiii exagerat de protejați, care sînt în genere buni la literatură, conținutul lecturii asociindu-se mai ușor cu conținutul afectiv.

În eșecul școlar al copilului, constelația familială este întotdeauna angajată. După opinia lui Kahn-Dessertenne Jean, *nu există tulburare de adaptare manifestată la copil care să nu ateste o tulburare a responsabilității familiale și nu există readaptare care să nu presupună un efort al părinților*. Prognoza în general nepesimistă se înrăutățește, evident, cu cît factorii psihogeni și socio-patologici sînt mai cronici și mai profunzi (5). Este uneori foarte dificil să-i convingi pe părinți de ceea ce trebuie sau nu trebuie să facă și oricum aceasta este insuficient. Succesul acțiunii de terapie nu va fi realizat decît prin depistarea și înțelegerea semnificației tulburării ivite în cadrul familiei respective urmată de rezolvarea ei. Numai atitudinea fermă și mai ales constantă, fără transfer de autoritate, dragostea reciprocă între părinți, compoziția echilibrată a familiei, tandrețea și imparțialitatea, constituie o „valoare liniștitoare" pentru copil, oferindu-i o viață echilibrată și sentimentul securității.

★

În cadrul unui studiu efectuat în anii 1970—1971, interesîndu-ne stadiul dezvoltării igienei mintale în mediul familial al elevilor cu diverse handicapuri (mintal, medical, afectiv, social) din clasa de recuperare, am urmărit și cîțiva

indicatori privind metodele educative folosite de părinţi ca şi climatul afectiv familial (relaţiile afective şi atmosfera familială) la 300 familii ale elevilor din clasele I—IV.

Am folosit metoda anchetei sociale pe bază de chestionar cu răspunsuri dirijate, aplicat colectiv în fiecare clasă, părinţilor repartizaţi în două loturi (*R* — recuperare şi *M* — martor), cuprinzînd familiile elevilor din clasele normale ale şcolii generale *. Întrebările vizau atît nivelul informaţional al părinţilor, cît şi aplicarea în practică a cunoştinţelor lor. Datele obţinute au fost prelucrate şi interpretate statistico-matematic. Testarea semnificaţiei diferenţelor observate s-a efectuat prin aplicarea testului Pearson (X^2).

1. Investigînd nivelul cunoştinţelor în domeniul educaţiei copiilor, al ambelor loturi, ne-au reţinut atenţia :

a) neparticiparea tatălui la educaţia şi creşterea copilului în cadrul lotului *R*, cu diferenţe foarte puternic semnificative faţă de lotul *M* ($p < 0.001$).

Tabelul nr. 1

Lot R	50 55.55%	22 24,44%	12 13,33%	11 12,22%	95
Lot M	81 81,01%	9 9,0%	4 4.0%	6 6.0%	100
Tatăl contribuie la educaţia şi creşterea copilului	În egală măsură cu mama	Mult mai puţin	De loc	Aproape de loc	TOTAL
$p < 0,001$ $X^2 = 18,09$ GL = 3					

b) comportament necorespunzător în faţa greşelilor copilului (ameninţări, pedepse), diferenţele fiind moderat semnificative.

Tabelul nr. 2

Lot R	7 7,77%	11 12,22%	71 78.88%	16 17.77%	16 17,77%	42 45,66%	12 13,33%	23 25,55%
Lot M	8 7,9%	16 16.8%	90 89,1%	8 7.9%	10 9.9%	35 34,6%	4 3,9%	7 6,9%
Atitudinea părintelui în faţa greşelii copilului	Indiferenţă	Aplic imediat pedeapsa	Stau de vorbă cu copilul	Ameninţ dar nu pedepsesc	Îl bat	Îi dau exemplu alţi copii	Ameninţ că nu-l mai iubesc	Îi dau exemplu ceilalţi fraţi
$p < 0,05$ $X^2 = 18,74$ GL = 7								

* Am urmărit concomitent starea de sănătate a părinţilor din ambele laturi, iar elevilor respectivi li s-au efectuat : testarea inteligenţei generale (testul DEARBORN, adaptat şi etalonat de dr. G. Bontilă), investigarea medicală complexă a etiologiei inadaptării lor şcolare, starea actuală de sănătate, studiul dezvoltării fizice, ancheta mediului social şi nivelul cunoştinţelor actuale (testele de cunoştinţe C. Păunescu — Fl. Nicolescu), în cadrul unei echipe medico-psiho-pedagogice din sectorul pedagogie specială în anii 1969—1971.

c) Convingerea părinţilor lotului *R* că dezvoltarea armonioasă a personalităţii copilului se realizează prin grija pentru îmbrăcăminte şi alimentaţie, acordînd o mică importanţă climatului afectiv echilibrat şi oferirii posibilităţilor de instruire şi lărgire a orizontului cultural-ştiinţific ($p < 0.05$).

d) Întrebaţi care este după părerea lor, atitudinea cea mai potrivită în educaţia copilului, răspunsurile părinţilor lotului *R* nu diferă semnificativ de cele ale părinţilor din lotul martor —, ceea ce demonstrează că, deşi în practică părinţii preferă şi folosesc atitudini contraindicate (sancţiunea), interogaţi fiind, ei cunosc şi aleg (verbal numai) atitudinea cea mai indicată (intuind corect răspunsul ce-l va satisface pe experimentator). Asistăm la decalajul dintre cunoştinţele de care dispun părinţii lotului *R* şi modul în care ele sînt aplicate în practică (decalaj cunoştinţe — conduite, foarte frecvent întîlnit în cursul întregii cercetări). Nu este suficient să existe un cuantum de cunoştinţe (care ţin în mare măsură de factori socio-culturali), latura eficientă fiind modul în care aceste cunoştinţe sînt aplicate şi dacă normele raţionale de educaţie în mediul familial sînt respectate. Discrepanţa observată la lotul recuperare este deosebit de profundă în comparaţie cu familiile lotului martor.

2. Urmărind climatul afectiv familial şi relaţiile afective, constatăm : 55,5% din partea lotului *R* (faţă de 35,5% la lotul *M*, $p<0.05$) evită să răspundă la întrebarea „cum contribuiţi la instalarea unei atmosfere de calm, linişte şi armonie în familie?". Acest fapt semnificativ se corelează cu atmosfera familială existentă la lotul *R*, unde, spre deosebire de lotul *M*, relaţiile dintre cei doi soţi sînt de natură conflictuală ($p < 0.001$) şi copilul asistă la certurile dintre ei ($p<0.005$).

Tabelul nr. 3

Lot R	12 13,33%	17 18,88%	34 37,77%	47 52,22%	10 11,10%
Lot M	5 4,95%	3 2,97%	52 51,48%	74 73,26%	11 10,89%
Relaţiile dintre părinţi	Certuri dese	Insulte	Stimă reciprocă	Bună înţelegere	Familie dezorganizată (divorţ, părăsire, despărţiri)
$p < 0.001$ $X^2=20,42$ GL=4					

3. Concludente sînt şi relaţiile părinţilor cu copilul ($p<0.005$) ca şi conduita copiilor faţă de părinţi bazată pe teamă, frică, neîncredere, instabilitate sau aversiune ($p < 0.001$).

Tabelul nr. 4

Lot R	72 80,00%	18 20,00%	90
Lot M	95 94,05%	6 5,95%	101
Relaţia părinte-copil	Ataşament	Indiferenţă, ostilitate	Total
	$p<0.005$ $X^2=8,56$ GL=1		

Tabelul nr. 5

Lot R	105 65,21%	26 16,14%	30 18,63%	161
Lot M	173 89,65%	6 3,11%	14 7,25%	193
Atitudinea copilului faţă de părinţi	Afectuos Prietenos Sincer	Inhibat Teamă, frică Aversiune	Neîncrezător Indiferent Instabil	Total
$p < 0.005$ $X^2 = 32,36$ $GL = 2$				

4. Investigînd stabilitatea psihică, constatăm că, pe cînd copilul normal se manifestă prin echilibru şi atitudine constantă (70,3%), la copilul handicapat şcolar, instabilitatea, inhibiţia şi superficialitatea sînt expresiile dominante la mai mult de jumătate din lot (55,5).

Tabelul nr. 6

Lot R	37 41,00%	40 44,44%	10 11,11%	8 8,88%
Lot M	22 21,78%	71 70,29%	5 4,95%	3 2,97%
	Instabil	Constant	Superficial	Inhibat
$p < 0.001$ $X^2 = 16,13$ $GL = 3$				

5. În ceea ce priveşte atitudinea elevilor faţă de ceilalţi copii şi implicit faţă de colegii de şcoală, la lotul *R* ea se bazează într-o proporţie mai ridicată în raport cu lotul *M* ($p < 0.001$), printr-un comportament aberant (brutalitate sau izolare).

Tabelul nr. 7

Lot R	23 22,5%	79 77,45%	102
Lot M	8 6,9%	107 93,05%	115
Relaţiile copilului cu ceilalţi copii	Brutal Izolat	Îngăduitor Afectuos	Total
$p < 0.001$ $X^2 = 10,64$ $GL = 2$			

6. Nu au reieşit diferenţe semnificative între opiniile părinţilor privind condiţia esenţială a mulţumirii (bucuriei, fericirii) copilului lor, ceea ce înseamnă că şi părinţii lotului *R* cunosc în egală măsură necesităţile copilului (încă o dovadă a decalajului semnalat între cunoştinţe şi atitudine practică).

7. Am fost interesați să stabilim dacă există vreo legătură între nivelul de instrucție al părinților și conduita lor în procesul educativ al copilului și atmosfera familială existentă. Prezentăm, sub formă de poligon al frecvențelor relative (fig. 1), nivelul de instrucție al părinților celor două loturi.

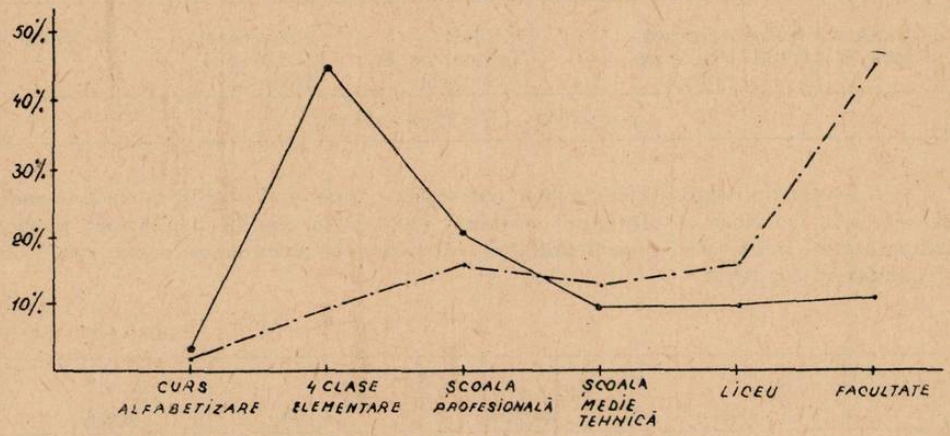


Fig. 1 Lot *R* —— ; Lot *M* — . — . —

Distribuțiile sînt elocvente și indică un nivel de instrucție elementar al părinților lotului *R*, în comparație cu părinții lotului martor ($p<0,001$). Asistăm la o adevărată inversare a distribuției. Această observație ne permite să apreciem că, fără a reprezenta o concluzie definitivă, gradul de instrucție și educație al mediului familial, alături de climatul afectiv reprezintă un factor de prim ordin, responsabil în geneza mediului inadecvat în care se dezvoltă psihicul elevului inadaptat școlar. Cînd la un astfel de mediu se asociază și un organism handicapat biologic, cum este cazul copiilor cercetați (14), cu tulburări somatice (26%) sau neuro-psihice (60%), în care sechelele și microsechelele de encefalopatie infantilă ocupă locul de frunte, fie cu o polietiopatologie (38% din elevii claselor de recuperare prezentînd manifestări nervoase asociate cu boli somatice) hotărît, e cazul ca nimănui să nu i se pară suspect eșecul școlar al copilului ajuns astfel în clasa de recuperare, handicapul intelectual, deci, care-l caracterizează. Cerințele educative și de mediu grefate pe asemenea antecedente biopatologice măresc responsabilitatea tuturor celor angajați în recuperarea copilului inadaptat școlar : pedagogi, medici, psihologi clinici, părinți.

În concluzie, apare evident că efortul de integrare al copilului handicapat în mediul școlar nu este privit de către părinți ca un moment deosebit al vieții afective și al activității copilului. În mediul familial al elevilor din clasele de recuperare se remarcă ca foarte puternic semnificative : erori educative, relații conflictuale între părinți, participarea elevului la atmosfera de tensiune din casă și prezența la certuri, atitudinea indiferentă sau ostilă a părinților față de copii, teama și neîncrederea manifestată de copil în raporturile cu părinții sau brutalitatea și izolarea în raporturile cu ceilalți copii (colegi). Instabilitatea, inhibiția și superficialitatea apar ca trăsături dominante ce caracterizează copilul handicapat. Climatul afectiv astfel manifestat se dovedește impropriu dezvoltării sentimentului de securitate, echilibru și ajutorare, necesar elevului în perioada de integrare școlară (clasele mici). Nivelul cunoștințelor educative, de igienă generală și mintală

este relativ puțin extins și, deși unele cunoștințe sînt egal răspîndite în cele două medii (recuperare și normal), conduita diferă însă semnificativ între ele. Acest studiu demonstrează încă odată necesitatea unui învățămînt specializat pentru tineri — viitori părinți — în care noțiunile de psihologie și igienă mintală să fie predate de psihologi, psihiatri și igieniști. Numai o astfel de acțiune ne-ar putea scuti de încercările deseori infructuoase de a „remedia ceea ce de fapt trebuie prevenit din vreme" (4). În afara acestei soluții ideale (pregătirea medico-psiho-pedagogică înainte de căsătorie a tinerilor), învățămîntul pentru părinți rămîne o cale abordabilă în ciuda elementelor dificile pe care le ridică (greutatea cu care primesc critica părinții, prejudecățile, ignoranța etc.). Trebuie depuse toate eforturile spre a-i convinge pe părinți că este necesar „să trăiască cu copiii lor și nu alături de ei" (7). Sarcina incumbă responsabilitate, dăruire și o bună pregătire profesională.

BIBLIOGRAFIE

1. Bastin G., *L'Hécatombe scolaire*, 1966, Cl. Dessard Ed.
2. Berge A., Dificultés relationnelles et affectives d'adaptation de l'enfant à la scolarité Sauvegarde de l'enfant, 1969, nr. 4, 5, 6, p. 2—4—6.
3. • • • *Les carances affective précoces.*, Sauvegarde de l'Enfance no. speciale, 1956.
4. Gal Roger, *Les échecs scolaires au niveau élementaires*, Information sociales, 1961, nr. 2, p. 16.
5. Göllnitz G., *Uber die problematik der normalintelligenten, Aber ermudbaren und leistungsgeminderten Kinder*, Zeit. Arzt. Fort., 1967, nr. 21, p. 974.
6. • • • *Handicapés et déficients*, „L'Education nationale", Paris, 1967, nr. 820, p. 12—15.
7. Magierska B *Le milieu familial*, Information sociales, 1961, nr. 2.
8. Motte D., *Inadaptarea juvenilă*. „Bull. du service social des organismes de sécurite sociale", 1971, nr. 126, p. 1.
9. Penciu P., *Educația sanitară în domeniul igienei mintale*, Editura medicală, București 1966.
10. Penciu P., Pietraru L., *Investigații în domeniul igienei mintale a copiilor în mediul familial*, „Igiena", 1968, nr. 8, p. 467.
11. Pietraru Lucia *Igiena mintală a copiilor. Metode, tehnici și procedee în cercetarea pedagogică*, București, Editura didactică și pedagogică, 1972.
12. Ruth Dyk, Herman Witkin, *Family Experiences Related to the Development of Differentation in Children — Child* development, 1965, vol. 36, p. 21.
13. • • • *La Santé mentale de la famille*, La Presse medicale, 1967, 75, nr. 8.
14. Stoiciu E.M. *Etiologia handicapului școlar*, „Revista de pedagogie", 1970, nr. 12, p. 30.
15. Tănăsescu Gh. *Ce trebuie să știm despre sănătatea mintală a copilului*, Editura medicală. București, 1966.

DISCUȚII
DISCUȚII
DISCUȚII

PREGĂTIREA PEDAGOGICĂ A VIITORILOR PROFESORI

Pregătirea pedagogică reprezintă unul din elementele de bază ale formării viitorului profesor. Cum în această direcție se manifestă carențe serioase, redacția a organizat o masă rotundă la Timișoara, în intenția de a oferi soluții universităților și Ministerului Educației și Învățămîntului în vederea remedierii neajunsurilor.

Au luat parte la discuții profesori tineri (ELISABETA DRASKOVITS, Școala generală nr. 15, GEORGE HERBEI, Liceul silvic, DELIA PETREANU, Liceul „C. D. Loga"), directori de școală (ADELA BIRĂU, Școala generală nr. 8, ERICH PFAPF, Liceul „Lenauheim", VASILE POPEANGĂ, Liceul pedagogic Arad), inspectorul școlar general al județului Timiș, PETRU RADU, prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU, lector univ. ION DRĂGAN, prof. univ. dr. NICOLAE PÎRVU, conf. univ. dr. VICTOR ȚÎRCOVNICU, toți de la Universitatea din Timișoara.

REDACȚIA: *Cum apreciați pregătirea pedagogică pe care o primesc actualmente studenții în universitate ?*

TOV. PETRU RADU Aș începe prin a sublinia faptul că, în ultimul timp, atît universitatea cît și inspectoratul s-au preocupat să asigure absolvenților o mai bună pregătire pedagogică. Anul trecut, de pildă, universitatea a organizat în acest sens o sesiune științifică la care și-a adus un real sprijin și inspectoratul școlar. În urma acestei acțiuni am convenit să organizăm practica pedagogică a studenților și în cîteva centre rurale, în școli generale și licee. Astfel, la Liceul din Ciacova, în anul trecut s-a organizat o practică continuă de două săptămîni. Studenții au fost puși în condiții directe de muncă asemănătoare cu locul de muncă pe care îl vor avea ca viitori profesori. În acest an școlar vom extinde practica pedagogică și în alte localități, unele mai mici, puțin mai departe de Timișoara, în așa fel încît să punem în contact pe absolvenți cu diferite condiții de muncă.

A existat și există însă o concepție necorespunzătoare cu privire la menirea universității. În mod greșit studenților li se vorbește numai de profesiuni științifice de laborator și cu totul întîmplător despre școală și cariera de

profesor, cu toate că an de an în marea lor majoritate absolvenții sînt repartizați în învățămînt. Așa se petrec lucrurile de ani de zile și la Universitatea din Timișoara.

Situația nesatisfăcătoare pe care o înregistrăm în prezent în pregătirea pedagogică a profesorilor se datorează mai multor factori, între care pe prim plan se află ponderea scăzută pe care o are pregătirea pedagogică în planurile de învățămînt. Facultatea dă studenților foarte mult din ceea ce nu li se va cere la catedră și foarte puțin din ceea ce le cere profesia de dascăl. Este oare îngăduit ca viitorii profesori să nu cunoască manualele învățămîntului de cultură generală și liceal, criteriile și principiile după care se elaborează un manual, modul lui de folosire în actul învățării ?

Starea de lucruri este și mai puțin îmbucurătoare, din acest punct de vedere, în învățămîntul profesional și de specialitate. Sînt repartizați în învățămînt ingineri, economiști fără să aibă o minimă pregătire pentru instruirea și educarea tineretului. Este cazul să se formeze secții pedagogice pe lîngă anumite facultăți sau să se introducă cursuri facultative pentru unele discipline pedagogice în toate institutele tehnice din învățămîntul superior. Cînd educația permanentă a devenit un principiu unanim recunoscut de pedagogi și de toți oamenii de cultură și administrație, este nefiresc ca viitorii ingineri și economiști să fie trimiși să conducă colective mai mari sau mai mici de oameni, fără a avea un minimum de pregătire pedagogică și psihologică.

PROF. DELIA PETREANU În facultate am făcut de-a lungul celor cinci ani, eșalonat, un semestru de psihologie a copilului, două semestre de pedagogie și un semestru de metodică (în care cursul a fost împărțit în două : jumătate pentru limba română, jumătate pentru limba franceză). Mărturisesc că și aceste cursuri atît de comprimate au avut o ținută mai mult teoretică, în care profesorul expunea generalități, enunța definiții, defalcate pe puncte și subpuncte, încît reținerea cursului a fost destul de dificilă. A trebuit să învățăm foarte mult pentru aceste cursuri, la care eram obligați să memorăm o serie întreagă de noțiuni și concepte lipsite de aplicabilitate.

Practica pedagogică nu s-a făcut decît către sfîrșitul facultății, în anul IV la limba română și în anul V la limba franceză, cînd noi eram foarte aglomerați cu materia, cu pregătirea pentru specialitate și nu acordam atenție pregătirii pedagogice.

Dar în ce a constat această practică pedagogică ? Am asistat la cîteva lecții ținute de profesorul clasei, unde eram repartizați pentru practică pedagogică și apoi a trebuit să ținem noi lecții. Am ținut trei lecții de limba română și

patru lecții de franceză. Aceste șapte ore pe care le-am ținut nu m-au pregătit îndeajuns ca să vin la un liceu cu o tradiție binecunoscută și să fac față cerințelor impuse de nevoile școlii și ale pedagogiei științifice. Ca studentă n-am văzut cum arată o programă școlară. La începutul carierei m-am îngrozit cînd am aflat că sînt obligată să mă orientez singură într-o programă. N-am văzut și n-am știut cum se face o planificare calendaristică trimestrială. Încet, și cu multe stîngăcii, încep să-mi dau seama cam ce ar trebui să fac în conducerea actului educativ cu un colectiv de elevi.

Ca studenți, e drept, noi am ținut acele lecții, profesorul la sfîrșit ne-a dat un calificativ, dar asta nu înseamnă că noi am fost pătrunși de fiorul și răspunderea profesiei de dascăl. Noi am intrat în clasă, am lucrat schematic cu copiii, „am spus lecția", ca să vorbesc figurat, și cu aceasta am considerat că ne-am făcut datoria. De fapt, noi nu lucram conștienți cu copiii, nu ne dădeam seama dacă elevii au înțeles sau nu fragmentul pe care l-am predat și dacă l-au încorporat logic și sistematic în ansamblul unui capitol.

Dar profesia îți ridică probleme mult mai delicate și diferite : ce atitudine să adoptăm față de elevi, cum să reușim să ne impunem, cum să ne facem respectați și, în același timp, iubiți. Facultatea nu ne-a dat nici o inițiere în acest sens. Cît privește orele de dirigenție, acestea mi s-au părut un coșmar, vă spun sincer, un adevărat coșmar. La orele de dirigenție mă simt nesigură, pierdută. Mă întreb: nu se știa oare că în școală vom fi și profesori diriginți ?

REDACȚIA: *Asupra căror probleme considerați că ar fi necesar să se insiste în procesul pregătirii pedagogice a viitorilor profesori ?*

PROF. ADELA BIRĂU Problemele pe care le-a ridicat tînăra mea colegă mi se par demne de a fi reținute și apreciate în consecință cu toată răspunderea. Îmi spun părerea ca una ce-am condus mulți ani practica pedagogică a studenților și am avut și fericirea de a primi, în ultimii ani, mulți absolvenți de facultate la școala pe care o conduc.

De ce să nu recunoaștem, cursurile de pedagogie și psihologie abundă în generalități și abstracțiuni pe care studenții nu le înțeleg, nu le văd aplicabilitatea. Nu este suficient numai să se vorbească, de pildă, despre mijloacele moderne de învățămînt la modul general, cînd mult mai eficient ar fi cursul însoțit de demonstrații practice. Studenții să fie învățați cînd și cum se folosește magnetofonul, proiecția filmică, epidiascopul etc. în actul învățării, la clasă sau în alte activități din afara clasei. Studenții ar reține mai mult de la cursurile de pedagogie,

psihologie sau metodică dacă ar vedea „pe viu" cum se aplică în învățămînt o metodă sau alta.

Toți absolvenții care au venit în școala pe care o conduc, deși foarte bine pregătiți în specialitate, au întîmpinat dificultăți foarte mari în folosirea metodelor active în predare. Ei știau că trebuie să apară în fața clasei și să spună lecția.

Carențele în pregătirea pedagogică a viitorilor profesori apar mai evidente în desfășurarea activităților educative. Mă voi referi la un exemplu : cunoașterea elevului și consemnarea datelor într-o fișă, dosar sau caiet al dirigintelui. Proaspătul profesor este complet dezarmat și neinițiat fiindcă în anii facultății nu i s-a spus nimic în această direcție.

Cred că va trebui necondiționat să se prevadă o practică pedagogică mult mai îndelungată și să se realizeze o corelație mult mai puternică în facultate între programele de învățămînt ale specialității și necesitățile actuale ale învățămîntului. Să se aibă în vedere că universitatea pregătește cu precădere pe viitorii profesori din rîndul cărora pot fi recrutați și foarte buni cercetători și specialiști în orice domeniu.

PROF. ELISABETA DRASKOVITS

S-a spus că pregătirea științifică în facultate ar avea o pondere exagerată în detrimentul formării pedagogice a viitorului profesor. Dar unui profesor i se cere să fie și un bun specialist în ramura pentru care s-a pregătit. Pledez pentru o pregătire științifică de specialitate foarte serioasă în facultate.

Firește, și celălalt aspect, al pregătirii pedagogice, este tot atît de important pentru un viitor profesor. De aceea, propun ca în facultate să crească ponderea lucrărilor de diplomă cu temă pedagogică, lucrări care să privească diferite aspecte ale predării, ale modernizării învățămîntului, pentru că această problemă se pune astăzi cu mai multă acuitate.

În facultate am făcut două cursuri de metodică — de fizică și de chimie — care m-au ajutat foarte mult în pregătirea mea pedagogică. Îndeosebi mi-au fost de un mare ajutor activitățile metodice care m-au inițiat în tehnica desfășurării experiențelor de laborator. Prea puțină atenție s-a acordat la aceste cursuri confecționării, manipulării și utilizării materialului didactic la lecție.

Mărturisesc cu regret că nu dispun de o minimă pregătire psihologică. La cursul de psihologie, fiind facultativ, datorită programului prea încărcat, nu s-au înscris decît doi studenți. În aceste condiții cursul nu s-a putut ține. Cînd a trebuit să completez fișa psiho-pedagogică m-am văzut dezarmată, pentru că nu am avut noțiunile elementare cu care să operez.

Consider necesară cunoașterea teoretică a unor probleme de pedagogie, dar adesea, la cursuri, se rămîne la acest nivel de tratare a problemelor în detrimentul inițierii în activitatea practică, a unei pedagogii vii, ancorată în realitățile profesiei de dascăl. Practica pedagogică și-ar atinge mai bine scopul dacă s-ar face nu o dată pe săptămînă, ci grupată, eventual două săptămîni la aceeași școală, la mai multe clase. Mergînd o dată pe săptămînă la școală nu reușești să cunoști elevii și să te legi de clasă. S-a mai amintit în cursul discuției despre satisfacția pe care ți-o dă învățămîntul, meseria de profesor. Ce păcat că despre aceste aspecte ni s-au spus prea puține lucruri în facultate.

PROF. GEORGE HERBEI Ca student, și acum, în primele luni ca profesor, activitatea la catedră mi-a dat o mare satisfacție. Pentru orice profesiune, dar mai ales pentru cea de profesor, ți se cere chemare. Meseriei de dascăl trebuie să i te dărui. În anii de facultate, la cursuri, seminarii, lucrări practice trebuie să-ți cultivi neîncetat pasiunea pentru această nobilă și frumoasă activitate. Neîncetat să vibrezi cînd pășești pragul școlii, cînd te afli în fața elevilor. Niciodată nu mă mărginesc să-mi țin doar lecția, ci mă aflu mereu în mijlocul elevilor, în recreație, în timpul lor liber.

Ca și colega mea, cu strîngere de inimă mărturisesc că nu cunosc psihologia copilului, pentru că n-am avut prilejul s-o studiez în anii de facultate. Deși m-am „descurcat", nu este îngăduit să fim trimiși la catedră, să lucrăm cu elevii fără a avea cele mai elementare noțiuni despre psihicul copiilor și un minimum de abilități de mînuirea tehnicilor de lucru psihologice. Fără o bază psihologică înaintezi greu în activitatea instructiv-educativă cu elevii.

REDACȚIA: *Ce consecințe are actuala pregătire pedagogică asupra activității profesionale a cadrelor didactice ?*

LECTOR UNIV. ION DRĂGAN Tinerii profesori au făcut aici afirmații concludente despre neajunsurile pregătirii pedagogice și psihologice. Profesoara Petreanu mărturisea cu franchețe cît de greu i-a fost și-i este să acționeze pentru a ști să se impună și să se apropie în același timp de elevi.

Unii dintre colegii noștri mai tineri au afirmat că n-au făcut în facultate nici un curs de psihologie și că, totuși, „se descurcă". Fără un curs de psihologie, a te „descurca" ca profesor este un mod liniștitor de a privi o situație deloc îmbucurătoare. Ce-am zice noi, cei de față, de un inginer agronom care n-ar cunoaște pedologia — știința solului ? Ce-am spune de un inginer din domeniul industriei care nu cunoaște tehnologia materialelor ? Cum

am califica un medic care nu cunoaște anatomie și fiziologie ?

Socotesc că Ministerul Educației și Învățămîntului va lua măsurile de rigoare pentru a rezolva problema pregătirii psihologice a viitorilor profesori. După zece ani psihologia se predă — e adevărat că există facultăți în care nu se predă deloc — o oră pe săptămînă, pe durata unui semestru. Din două în două săptămîni se ține cursul de psihologie, ceea ce, încercînd să facem o matematică elementară, se ajunge la șapte prelegeri. Ce poate să învețe studentul cu privire la viața sufletească a copilului, a preadolescentului și a adolescentului, despre studiul individualității lui, cum poate pătrunde problemele psihologice și pedagogice ale orientării școlare și profesionale după șapte ședințe de „instructaj" (că un curs de șapte prelegeri este mai degrabă un palid instructaj psihologic) ?

Incontestabil că practica pedagogică este un exercițiu sistematic pentru profesiune, dar practica pedagogică lipsită de o pregătire psihologică, pedagogică, metodică teoretică rămîne o practică tutancamonică, o practică empirică, adică văzînd și făcînd. Or, ce ați zice de un medic, ce ați zice de un inginer care învață ingineria după ce a absolvit facultatea ? Iată că în învățămînt ne putem permite și un asemenea „lux", să trimitem absolvenți nepregătiți din punct de vedere psihologic, pedagogic și să auzim de ani de zile aceeași melodie, același refren : profesorii sînt insuficient pregătiți din punct de vedere psihologic și pedagogic.

Trebuie să încercăm o dată să depășim această stare de lucruri nesatisfăcătoare. Nu cere nimeni exces de zel. De acord să dăm studentului o pregătire științifică temeinică ; dar o pregătire științifică temeinică neînsoțită de o adecvată și suficientă pregătire psihopedagogică și metodică nu poate satisface învățămîntul.

PROF. UNIV. DR. NICOLAE PÎRVU

Pregătirea pedagogică a studenților este determinată de mai multe condiții. Eu vreau să prezint trei din aceste probleme. Prima, problema stabilității planurilor de învățămînt ; a doua, ponderea disciplinelor pedagogice în rîndul acestor planuri ; a treia, organizarea practicii pedagogice.

Să pornim de la stabilitatea sau mai bine spus de la instabilitatea planurilor de învățămînt. În principiu, în planurile de învățămînt figurează trei materii psihopedagogice ; psihologia, pedagogia generală și metodica. Practic însă, în fiecare an, decanatele, cu aprobarea ministerului firește, schimbă numărul de ore la aceste discipline : două ore curs, una seminar ; invers, o oră curs, două seminar. Schimbă și semestrele în care se predau, schimbă și anii fără nici un fel de principiu diriguitor.

Reducerile și schimbările în fiecare an aduc grave prejudicii învățămîntului. De ce măcar nu rămîne cu coordo-

natele fixate cel puțin pe perioada unui cincinal ? Vorbim despre programare și n-o respectăm. Programarea să se efectueze începînd de la minister, fiindcă aceasta se reflectă și la organele în subordine. Dacă sus nu-i bine făcută această programare, jos se face cu întîrziere și neajunsurile se îngroașă. Prea desele schimbări au efecte negative. Propun să se fixeze în planul de învățămînt o proporție rațională între disciplinele de specialitate, ideologice și psiho-pedagogice care se predau în cei patru ani de învățămînt superior. Proporția o dată stabilită să devină sigură pe cîțiva ani.

REDACȚIA: *Cum ați propune dumneavoastră această proporție ?*

PROF. UNIV. DR. N. PÎRVU

Numai cunoscînd planurile pe facultăți și secții se poate stabili proporția între cele trei grupe de discipline. De aceea, propun să se alcătuiască comisii pe universități care să studieze această problemă și să nu mai dăinuie această fluctuație atît de dăunătoare.

Disciplinele pedagogice care se predau deocamdată în facultate sînt : psihologia, pedagogia, metodica. Am să spun cîte ceva despre ele, cum au fost predate, ce deficiențe au fost și cum ar trebui îmbunătățite. Psihologia, încep cu ea, așa cum s-a făcut, a accentuat într-o anumită perioadă foarte mult aspectul fiziologic al fenomenelor. Asta s-a făcut, firește, ca să se arate că psihicul are o bază materială. S-au neglijat particularitățile de vîrstă, psihologia învățării, adică psiho-metodologia. Într-un curs de psihologie aceste trei componente nu pot să lipsească.

Dacă profesorul se duce în școală și știe în general ce este aceea senzație, percepție, n-a cîștigat prea mult în pregătirea sa. Mai important este, după părerea mea, să fie cunoscute particularitățile de vîrstă, psihologia învățării, baza psiho-metodologică în predare. În această direcție cred eu că trebuie să ne modificăm cursurile.

Pedagogia generală are interferențe cu psihologia și cu metodica. Cum la psihologie nu se fac particularitățile de vîrstă, fiindcă nu există curs prevăzut, noțiunile psihologice de bază se introduc la cursul de pedagogie generală. Eu așa procedez, pentru a elimina cel puțin în parte această serioasă carență existentă actualmente în pregătirea studenților.

Dacă am scoate din cursul de pedagogie generală elementele de psihologie și metodică, introducîndu-le în cursuri speciale, am putea adăuga în schimb unele date de istoria pedagogiei. Mi se pare cel puțin rușinos ca un profesor, indiferent de ce specialitate, să nu cunoască cîte ceva despre Comenius, Pestalozzi, Rousseau, Herbart, Macarenko ș.a. O informație cît mai generală făcută pe școli, eventual pe curente pedagogice mari, în cîteva prelegeri,

ar avea darul să-i introducă pe studenți în ambianța profesiei, să dea noi orizonturi viitorului profesor.

Cursurile de metodică specială ar trebui amplificate, subliniind și dezvoltînd în mod deosebit însemnătatea mijloacelor moderne în predare. Dar am impresia că vorbim, teoretizăm, însă baza reală a acestei modernizări nu este la nivelul teoriei. Cred că metodistul trebuie să prezinte metodele de predare specifice disciplinei respective, să efectueze mai multe activități de laborator, aplicații practice cu metodele moderne de învățare.

Din constatările pe care le-am făcut în cei doi ani, de cînd există practica pedagogică reorganizată, reiese că studentul nu poate efectua cele opt lecții practice. După regulament sau după decizia ministerului sînt numai două școli de aplicații, dar noi am avut în anul trecut 22, pentru că nu ajung două școli pentru toți studenții care trebuie să facă practică. Deci, organizatoric, sistemul actual nu este bun. Dar chiar dacă s-ar efectua opt ore, chiar dacă practica s-ar face mai consistent decît se face astăzi, aș preconiza un alt sistem. Propun ca studentul încă din anul III să facă asistența la ore, în școala generală și liceu, iar în anul IV să țină două sau trei lecții practice. După susținerea examenului de diplomă absolventul să fie repartizat la post, unde să-și continue pregătirea pedagogică, să țină lecții practice, îndrumat de alt profesor, de director și eventual trimestrial sau de două ori pe an să fie inspectat de un metodist și de un inspector ; la sfîrșit ar urma să efectueze practica finală.

PROF. P. RADU

Teoretic, propunerea este rezonabilă. Practic nu poate fi adoptată din lipsă de îndrumători, de inspectori. Nu sînt școli în toate localitățile cu mai multe rînduri de clase care să asigure două cadre în aceeași specialitate. Propun mai degrabă să se introducă sistemul din învățămîntul tehnic. Ultimul semestru să fie semestrul de practică în care studentul să-și facă și lucrarea de diplomă și să lucreze efectiv pe lîngă un profesor, unde să-și facă practica pedagogică.

PROF. DR. V. POPEANGĂ

Chiar dacă opiniile mele vor fi puțin diferite, v-aș ruga să le acordați înțelegere. Pregătirea pedagogică a viitoarelor cadre didactice nu poate fi redusă numai la o pregătire tehnologică, numai la o pregătire pentru lecție. În general, deficiențele sau carențele care apar în învățămînt, mă refer la nivelul școlii, nu afectează în primul rînd tehnologia lecției. Predomină deficiențe de natură relațională cu profesorii, cu elevii ; deficiențe de natură comportamentală (comportament pedagogic, educativ) ; deficiențe de limi-

tare a activității educative la activitatea din clasă ș.a. de acest gen.

Să privim pregătirea pedagogică a viitorilor profesori ca pe un act cu intenționalitate socio-profesională ce vizează integrarea în profesie a viitorului absolvent, profesie care se extinde mult dincolo de cei patru pereți ai clasei și solicită și alte activități în afară de comunicarea de cunoștințe. Din acest punct de vedere consider că trebuie să privim problema, și, de aceea, nu sînt de acord cu opinia tovarășului profesor Pîrvu.

Cînd atribuim un statut socio-profesional, să-l atribuim corespunzător unei pregătiri. În momentul cînd am atribuit statutul de medic, de profesor, de inginer, persoana respectivă trebuie să fie formată pentru îndeplinirea tuturor obligațiilor profesionale ce decurg din profesiunea pe care o exercită, pentru îndeplinirea *rolului*. Universitatea, liceul pedagogic, dau pregătire pentru *roluri didactice*.

Consider că trebuie să lărgim conceptul de pregătire pedagogică a viitorilor profesori, incluzînd și noțiuni de etică profesională. În momentul cînd pretindem ca o lecție să fie bună, deja am intrat în domeniul valorilor. Nici în facultate, nici în liceele pedagogice nu se ține un curs de etică profesională, nu se predau noțiuni de deontologie a specialității, a profesiunii didactice.

Conducerea unei clase, a unei școli ca instituție a devenit un proces complex. Tinerii noștri colegi vin în școală fără a avea noțiuni elementare de legislație școlară. Pregătirea pedagogică a viitorilor profesori trebuie să cuprindă și teme de sociologia educației : școala ca instituție, rolul ei în societate, interferențele școlii ca instituție, interferențele învățămîntului ca sistem cu alte sisteme cultural-educative.

REDACȚIA: *Vedeți îmbunătățirea pregătirii pedagogice a viitorilor profesori numai prin lărgirea tematicii cursurilor ?*

PROF. V. POPEANGĂ Bineînțeles, lărgirea tematicii presupune o serioasă revedere a cursurilor, în sensul înnoirii și actualizării lor.

În universitate consider că trebuie să se militeze mai serios pentru consolidarea statutului științelor pedagogice. Disciplinele psihopedagogice nu reprezintă numai cadrul comunicării de cunoștințe, ci inițiază și formează pe tînărul candidat la profesorat în acțiunea educativă complexă.

CONF. UNIV. DR. V. ȚÎRCOVNICU Ne zbatem de ani de zile să pregătim pe profesor pentru sarcinile pe care le are de îndeplinit în școală și nu reușim. Profesorul acesta pe care încă nu reușim să-l formăm este totuși profesorul menit să acționeze într-o școală tradițională. Și mai gravă devine problema propunîndu-ne să for-

măm pe profesorul cerut de școala modernă. Și înainte s-au pregătit cadrele didactice teoretic și practic pentru profesiunea pe care o aveau de îndeplinit. Și astăzi căutăm să-i pregătim în aceeași direcție.

De ce nu reușim totuși ? O primă cauză, cred, provine din ideea că bun profesor este cel care își cunoaște materia de învățămînt și nu mai are nevoie de o pregătire pedagogică. Aceasta cred că este explicația pentru care, începînd de la conducerea Ministerului Educației și Învățămîntului, se fac amputări în sistemul de pregătire pedagogică a viitorilor profesori. Orele de psihologie, pedagogie, metodică și chiar practica pedagogică sînt plasate acolo unde au mai rămas două ore sau o oră liberă pînă la completarea planului de învățămînt al facultății respective. Numai așa se pot explica unele situații destul de curioase ca aceea de a urma curs de metodică după ce studenții au terminat practica pedagogică.

Consider necesar ca în planurile de învățămînt ale facultăților să se respecte o ordine logică în predarea disciplinelor pedagogice. Nu are sens să se predea metodica înainte de a se preda pedagogia generală. Nu are sens să se predea psihologia după ce s-a predat pedagogia. Ordinea logică trebuie să fie aceasta : psihologie, pedagogie, metodică. Schimbările în această succesiune logică a predării nu duc la rezultate bune.

Apar inadvertențe în stabilirea în planul de învățămînt a practicii pedagogice. Nu înțelegem de ce, uneori, practica pedagogică începe atunci cînd studenții nu au nici un fel de pregătire teoretică în această privință, adică nu au făcut nici un curs de pedagogie și de metodică. Evident, aceasta nu poate fi decît o practică empirică. Nu înțelegem de ce la facultățile pedagogice de 3 ani este programată practica pedagogică în trei semestre, iar la universitate numai în două semestre, ca și cînd profesorul care se presupune că va preda la liceu nu ar avea nevoie de o pregătire pedagogică de același nivel cu profesorul care ar preda la clasele V—VIII.

Numărul de activități impuse în cadrul practicii pedagogice este irealizabil în timpul afectat acestei activități. Cu atît mai mult nu se mai poate pune problema realizării și altor activități absolut necesare. Sînt perfect de acord cu ceea ce s-a spus mai înainte în acest sens. Practica pedagogică nu are în planurile de învățămînt un regim precis. La unele facultăți aceasta este înglobată împreună cu practica în producție ; nu este o defalcare precisă, riguroasă între cele două forme de practică ; la altele se vorbește despre practică, dar nu se arată care este numărul de ore în care se va efectua.

Cred că ar trebui acordat mai mult timp pentru pregătirea practică a studenților. Ar trebui adoptate și alte forme, așa cum sînt, de exemplu, în liceele pedagogice :

practica de o săptămînă, practica de o zi, practica continuă de două săptămîni. Nu exclud nici posibilitatea ca o perioadă mai îndelungată, o lună sau două luni de zile, studenții să facă practică continuă, atît la școlile din oraș, ci și la cele din mediul rural.

REDACȚIA: *Nu credeți, totuși, că în învățămîntul superior se absolutizează o anumită formă de predare, că se utilizează prea mult prelegerea ?*

CONF. UNIV. V. ȚÎRCOVNICU În condițiile în care pregătirea profesorului se face după un plan atît de încărcat cum este planul actual de învățămînt, în care studentul are de învățat 30 de ore pe săptămînă, profesorul este obligat să recurgă doar la prelegeri cu caracter sintetic. Pentru o pregătire într-un sens activ, creativ, este nevoie de un timp mult mai îndelungat.

PROF. ERICH PFAPF Tovarășul profesor V. Țîrcovnicu a amintit aici că într-adevăr timpul este prea limitat pentru a preda într-un alt fel chiar și la universitate. Și, totuși, va trebui să se găsească o soluție și în acest sens. Școala modernă cere profesorilor să se predea cu metode care să activeze pe elevi, iar ceea ce trăiesc ei patru ani de facultate este, de obicei, altceva, depășit. Adesea cursurile universitare nu sînt decît o multiplicare a unor cursuri care nu există și atunci studenții stau aplecați în băncile lor și scriu și scriu și nici nu știu de fapt să-și ia notițe pentru că scriu totul, pentru că la examene li se cer prea multe informații. Se exagerează transformîndu-l pe student într-un siloz de informații. Studentului, viitorului profesor, să-i formăm capacitatea de a lega fenomenele, de a le interpreta, de a le vedea într-un întreg armonios, de a ști să le interpreteze și să le aplice. Or tocmai această latură a învățămîntului prezintă serioase deficiențe.

Se vorbește foarte mult despre mijloacele audio-vizuale și se lucrează practic mult prea puțin în facultate cu ele.

PROF. UNIV. DR. N. APOSTOLESCU Observațiile care s-au făcut de către antevorbitori au scos în evidență în mod judicios aspectele deficitare ale pregătirii pedagogice a viitorilor profesori.

După părerea mea, universitatea este handicapată în pregătirea cadrelor de dificultatea interferenței dintre cele două finalități ale ei. Ea vrea să pregătească, în același timp, cadre de cercetare științifică și cadre didactice și, așa cum s-a remarcat, mai curînd s-a pus accentul pe pregătirea de specialitate, exagerîndu-se această latură și mai puțin pe componenta psihopedagogică teoretică și practică a viito-

rului profesor. Cum marea parte a absolvenților facultăților merg în învățămînt, apoi pe această finalitate să-și conceapă universitatea sistemul ei de organizare internă și de lucru.

Aceasta nu înseamnă neglijarea pregătirii pentru activitatea științifică. Noi nu separăm pregătirea pentru profesiunea didactică de pregătirea științifică a viitorului profesor și de capacitatea lui de a face activitate științifică în calitate de profesor. În condițiile actuale cercetarea științifică face obiectul unei profesiuni, e profesionalizată. Profesorul va face cercetare științifică, dar integrată în activitatea lui profesională de bază care este activitatea instructiv-educativă.

În această idee cred că trebuie restructurate planurile de învățămînt ale facultăților. Disciplinele de pregătire pegagogică să fie plasate și la o altă scară, la un alt coeficient în raport cu disciplinele de specialitate. Selectînd disciplinele de specialitate pentru pregătirea de profesor înseamnă că studenții nu vor mai fi supraîncărcați și atunci vor rămîne pentru disciplinele pedagogice nu niște mici pete albe pe ici și colo ca să fie aruncate, ci va exista posibilitatea unui statut clar și temeinic, bine încadrat în pregătirea de ansamblu a viitorului profesor. Aceasta este viziunea de ansamblu. În detaliu, pregătirea pedagogică teoretică și practică a studenților care devin profesori suferă de anumite deficiențe organice și multiple.

Disciplinele psihopedagogice sînt lipsite de practică, devin cursuri teoretice pentru că la aceste discipline nu există practica pedagogică. Trebuie să recunoaștem deschis că nici disciplinele psihopedagogice nu se predau la nivel științific la care obligă stadiul actual de dezvoltare a științelor respective. Nu este lipsit de semnificație nici următorul aspect. Cadrele didactice sînt obligate să-și treacă doctoratul. Tezele lor de doctorat de multe ori nu sînt legate prea mult de cursul pe care îl predau. În orice caz, cadrele pedagogice universitare sînt foarte interesate să-și facă teza de doctorat și atunci cursul rămîne cu un material care se moștenește de la un an la altul fără primeniri sistematice, consecvente, cum ar fi necesar.

Mai apare și o altă problemă. După părerea mea, disciplinele pedagogice sînt rupte una de alta, se interferează, se produc pe multe porțiuni suprapuneri. Cursul de metodică se ține după cursul de pedagogie, și, de aceea, repetă în bună parte cursul de pedagogie, reducînd la foarte puțin propriul domeniu.

În contextul actualelor condiții, eu concep un sistem integrat al disciplinelor pedagogice. Pornind de la ideea că deși pedagogia este o disciplină aparte de psihologie, sociologia educației, metodica, de fapt ea le include pe toate (însă într-o sferă mai largă), preconizez un sistem de predare a disciplinelor pedagogice într-o unitate. Propun

un curs fundamental de pedagogie la care să se facă curs-seminar de psihologie paralel cu predarea cursului de pedagogie și un curs-seminar și lucrări practice de metodică, de asemenea, paralel cu cursul de pedagogie, cu dezvoltări și aplicații pe domeniul respectiv al problemelor pedagogice fundamentale, prezentate de cel care predă respectivul curs. În acest sistem, nu s-ar mai produce nici distanțare în timp, nici ruptură, nici interferență, ci s-ar crea concomitent și într-un flux masiv și continuu sistemul de pregătire pedagogică a studenților. În plus, psihologia și metodica ar ieși din statutul precar pe care îl au actualmente. În felul acesta s-ar realiza și un alt statut corespunzător cadrelor didactice care predau științele pedagogice.

O radicală îmbunătățire ar cunoaște practica pedagogică. Aceasta s-ar eșalona începînd din anul III, cînd pe primul semestru studenții ar face asistență într-un semestru întreg și n-ar mai fi așa de străini de cursul de pedagogie. Din semestrul II s-ar începe practica pedagogică ce s-ar continua în anul IV, putîndu-se introduce și alte forme variate în efectuarea practicii. Este bine să se folosească în această privință și experiența școlilor pedagogice, valoroasă și demnă de luat în considerare. Sistemul pe care îl propun ar remedia multe din deficiențele existente în pregătirea pedagogică a viitorilor profesori, ar da mai multă stabilitate și prestanță științelor pedagogice în ansamblul pregătirii generale a profesorului.

*
* *

Așa cum rezultă din discuțiile purtate, deficiențele în pregătirea pedagogică a viitorilor profesori vizează cîteva grupe de probleme.

Concepția despre universitate ca instituție care pregătește cu precădere viitorul cercetător și om de știință, solicită amendamente substanțiale. Realitatea demonstrează că grosul absolvenților se îndreaptă spre cariera didactică și o parte mică merge în instituții de cercetare. În raport de această situație, universității i se cere să-și modifice optica cu privire la finalitatea actului cultural pe care îl efectuează și să acorde statut nou, îmbunătățit, pregătirii pedagogice, alături de pregătirea de specialitate și cea ideologică a viitorilor absolvenți.

Se constată o instabilitate și fluctuație în planurile de învățămînt ale facultăților, care se repercutează negativ asupra scăderii ponderii disciplinelor pedagogice în ansamblul pregătirii generale a studenților. Disciplinele pedagogice constituie niște rude sărace de care universitatea se dispensează cu ușurință.

Unele deficiențe țin de modul defectuos al programării disciplinelor pedagogice pe parcursul anilor de studii.

Nu se respectă o anumită logică a științelor psihopedagogice în eșalonarea pe ani a cursurilor de pedagogie, psihologie, metodică și organizarea practicii pedagogice.

O parte însemnată a lacunelor ține de modul în care se expun cursurile din sistemul disciplinelor pedagogice. În cele mai multe situații disciplinele pedagogice se predau pe bază de prelegeri în care abundă definițiile, teoretizările, schematismul. Se simte nevoia unor revederi substanțiale a cursurilor, pentru a le lărgi tematica în raport de nevoile școlii, de a le pune în acord cu progresul evident al cercetărilor și practicii pedagogice.

Cum redacția își propune să continue discuția începută pe această temă, invităm în acest sens cadrele didactice să-și prezinte punctele de vedere, să vină cu sugestii și soluții care să ducă la ameliorarea substanțială a pregătirii pedagogice a viitorilor profesori.

Masă rotundă condusă de prof. dr. ANTON VASILESCU

Pedagogia inginerească — o nouă disciplină în sistemul ştiinţelor pedagogice

Lector univ. IOAN BONTAŞ,
asistent univ. ION FRĂŢILĂ

Termenul de pedagogie inginerească, menit să desemneze o nouă disciplină pedagogică, are o existenţă relativ recentă ca utilizare practică şi consemnare în literatura de specialitate. El s-a desprins însă dintr-o experienţă de peste un sfert de veac de pregătire pedagogică în ţara noastră a viitorilor ingineri, experienţă puternic stimulată de măsurile P.C.R. privind perfecţionarea învăţămîntului tehnic.[1] *Acest termen este o creaţie a pedagogiei socialiste româneşti, fiind lansat de specialişti ce predau pedagogia în Institutul Politehnic din Bucureşti.*[2]

Desigur, termenul de pedagogie inginerească, fiind supus, ca orice noţiune nouă, confruntărilor de specialitate, impune, în legătură cu problematica ce o desemnează, o cît mai profundă analiză şi definire ştiinţifică.

În acest studiu am pornit de la concepţia justă a profesorului universitar Stanciu Stoian, care susţine că stabilirea şi introducerea categoriilor, ca şi a tuturor noţiunilor cu care se operează într-un limbaj ştiinţific de specialitate, trebuie să se facă „printr-o atentă şi răbdătoare analiză a acurateţei termenilor în cadrul fiecărei discipline".[3]

Rezultatele activităţii practice, ca şi ale investigaţiilor de pînă acum, ne determină să subliniem faptul că termenul de pedagogie inginerească nu a fost introdus arbitrar şi nu înlocuieşte alt termen în literatura pedagogică. El a apărut cu necesitate, avîndu-şi „personalitatea" sa, desemnînd o nouă disciplină ştiinţifică în sistemul ştiinţelor pedagogice.

Această nouă disciplină menţine, desigur, legătura cu limbajul de bază, comun al ştiinţei pedagogice, dar, totodată, ea presupune termeni noi, evidenţiind astfel complexitatea şi diversitatea teoriei şi practicii pedagogice. Termenul de pedagogie inginerească determină un plus de valoare, operativitate şi eficienţă în abordarea anumitor probleme pedagogice şi, prin aceasta, contribuie la aprofundarea întregii gîndiri pedagogice.

Pedagogia inginerească reflectă un domeniu real şi distinct al realităţii educaţionale din societatea contemporană de tip industrial, *puternic influenţată de revoluţia ştiinţifico-tehnică.* Acest domeniu de studiu al pedagogiei inginereşti îl constituie fenomenul educaţional specific sferei de activitate şi competenţă a profesiunii de inginer.

Prin urmare, domeniul acestei discipline nu apare ca arbitrar sau ca fiind constituit din sarcini profesionale suprapuse, trasate din afara cadrului activităţii inginereşti. Dimpotrivă, aceste sarcini reflectă fără echivoc aspecte şi cerinţe obiective ale statutului funcţiei sau locului specific de muncă ale inginerului, reprezentînd deci elemente necesare, organice ale conţinutului muncii şi competenţei sale profesionale. A devenit astfel o axiomă pentru oricine adevărul că neacordarea de drept şi de fapt a întregii competenţe profesionale la locul de muncă constituie una din principalele cauze ale ineficienţei sau insucceselor profesionale.

Dinamismul economiei noastre socialiste, profunda şi cuprinzătoarea revolu-

---

[1] Vezi *Directivele C.C. al P.C.R. privind dezvoltarea învăţămîntului în R.S.R.*, Ed. politică, Bucureşti, 1968, p. 37 şi 65.

[2] I. Bontaş, I. Frăţilă, *Cu privire la organizarea şi funcţionarea laboratorului de pedagogie inginerească*, comunicare la a XIV-a sesiune ştiinţifică a Institutului Politehnic din Bucureşti, aprilie 1971 ; I. Bontaş, *Pregătirea pedagogică a studenţilor din I.P.B.* „Colocviul Universitate-Liceu" Bucureşti iunie 1971 ; I. Bontaş, I. Frăţilă, *Laborator de pedagogie inginerească în I.P.B.*, „Forum", nr. 7/1971 ; I. Bontaş (coord) şi colab., *Curs de pedagogie*, Litografia I.P.B., 1972 ş.a.

[3] Stanciu Stoian, *Cercetarea pedagogică*, Ed. pol., Bucureşti, 1969, p. 57.

ție științifică și tehnică actuală evidențiază permanent noi exigențe în ceea ce privește perfecționarea proceselor educaționale, indiferent de sfera vieții sociale în care se manifestă. Educația profesională și, cu atît mai mult, educația viitorului, impune metode și tehnologii noi de cercetare și acțiune pedagogică, crearea și dezvoltarea unor noi ramuri ale științei pedagogice, stimulîndu-se și intensificîndu-se astfel eforturile de scientizare și eficientizare a tuturor acțiunilor educaționale.

În sistemul științelor pedagogice, pedagogia inginerească se prezintă ca o disciplină de ramură ; zonele ei de contact cu pedagogia generală și cu alte pedagogii de ramură sînt multiple. Este de remarcat faptul că domeniul ei face corp comun cu o serie de noi discipline pedagogice în curs de dezvoltare, cum sînt : pedagogia industrială sau pedagogia tehnică pedagogia agricolă, pedagogia economică, pedagogia învățămîntului profesional, pedagogia învățămîntului superior tehnic etc.

În literatura de specialitate au apărut anumite definiții ale acestor noi discipline pedagogice. Astfel, pedagogia industrială este definită ca ramură a pedagogiei care cercetează „educația maiștrilor și a tehnicienilor industriali, a inginerilor și a conducătorilor din sfera producției industriale" [4] *; pedagogia agricolă este definită ca „știință a educației muncitorilor, tehnicienilor, inginerilor agronomi și a conducătorilor de unități agricole"* [5] *; pegagogia profesională, denumită de unii specialiști pedagogia învățămîntului profesional și tehnic sau pedagogia învățămîntului tehnic, studiază problemele pedagogice specifice învățămîntului tehnic-profesional, ca și a calificării și perfecționării profesionale la locul de muncă a muncitorilor și a cadrelor tehnice medii.*[6]

Evident, pedagogia inginerească acoperă o bună parte din aria de preocupări ale fiecăreia din aceste discipline. Astfel, problematica pedagogiei industriale, a pedagogiei profesionale, a pedagogiei învățămîntului superior tehnic etc. interesează într-o măsură importantă pe ingineri, dar fără ca prin aceasta să fie în întregime de competență inginerească. Totodată, pedagogia industrială abordează numai fenomenele educaționale manifestate în sfera activităților industriale, în timp ce pedagogia inginerească studiază aspectele educaționale ce intră în sfera de competență a inginerului din toate domeniile în care acesta activează : industrie, transporturi, construcții, agricultură etc., precum și domeniul pregătirii forței de muncă (învățămînt).

Analiza științifică a realității educaționale, privită în unitatea și diversitatea ei, ne permite să afirmăm că, atunci cînd există și se manifestă în mod real fenomene educaționale specifice, este posibilă o diversificare în tot atîtea ramuri ale pedagogiei, cu condiția să reflecte just dialectica particularului și generalului educațional. Studiul dialectic al particularului prezintă avantajul deschiderii unor noi unghiuri de vedere, al aflării unor noi tendințe în realitatea educațională, contribuind atît la aprofundarea teoriilor pedagogice existente, cît și la generarea altora noi.

Desigur, noile ramuri ale pedagogiei pot apare la început ca „nelegitime", iar denumirile lor ca „abuz" de limbaj etc. Dar acestea nu sînt decît dificultăți vremelnice de încadrare a lor în sistemul științelor pedagogice. Faptul că domeniile lor nu sînt încă explicit conturate în lucrări fundamentale de specialitate, nu îndreptățește însă neîncrederea asupra lor, ci poate fi vorba doar numai de acea îndoială specifică preocupărilor științifice.

Fenomenul educațional, după cum se cunoaște, a apărut și s-a dezvoltat în esență ca un factor de progres social. Apreciindu-se acest adevăr, în societatea noastră socialistă s-a enunțat categoric rolul învățămîntului, al școlii de toate gradele, ca izvor de cultură și factor de civilizație, ca principal factor de educație, ca principal canal de difuzare a științei și culturii, de modelare a caracterelor și de formare cetățenească, de formare de buni specialiști și de cetățeni înaintați.[7]

---

[4] Ștefan Pârșănescu, (red. glă), *Dicționar de pedagogie contemporană*, Editura Enciclopedică Română, București, 1969, p. 209.

[5] *Ibidem*, p. 203.

[6] F. Matray, *Pédagogie de l'enseignement technique*, P.U.F., Paris, 1952 ; A. A. Aizenberg, *Obiectul și sarcinile pedagogiei profesionale*, „Professionalino tehniceskoe obrazovanie nr. 8/1961 ; T. Sosnowski, *Pedagogia profesională*, „Nowaszkola", nr. 7 1962 ; E. Domocoș, I. Bontaș, *Probleme ale pedagogiei profesionale*, „Învățămîntul profesional și tehnic", nr. 4—5/1962 ; P. Pufan, M. Bontaș, D. Roman, *Cu privire la pedagogia profesională*, „Revista de pedagogie" nr. 8/1963 ; I. Bontaș, *Pedagogia — știință complexă*, „Revista de pedagogie", nr. 3/1966 ; M. Debesse, G. Mialaret (Sous la direction), *Ttraité des sciences pédagogique*, Introduction, PUF, 1969, p. 11.

[7] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al X-lea Congres al P.C.R.*, E.P., București, 1969, p. 94.

Astăzi, în activitatea educațională se face tot mai necesar și mai prezent fenomenul întrepătrunderii și unității învățămîntului cu cercetarea științifică și cu producția. Eficiența învățămîntului apare nu numai ca problemă care interesează numai învățămîntul însuși, ci prezintă importanță deosebită pentru fiecare unitate economică și social-culturală, pentru fiecare întreprindere în parte. Acest proces de osmoză între învățămînt și ceilalți factori social-economici etc. trebuie să aibă însă drept consecință ridicarea întregului fenomen educațional pe trepte din ce în ce mai înalte ale scientizării și eficientizării.

„Educația — scrie prof. univ. Miron Constantinescu — nu este numai un produs social. Ea este, în același timp, în concepția marxist-leninistă și o forță propulsivă socială, un impuls social".[8] *Din această perspectivă, investițiile în învățămînt sînt eficiente, educația aducîndu-și o contribuție însemnată la progresul social, îndeosebi prin asigurarea forței de muncă necesară activității productive. În acest scop dezvoltarea pedagogiei în diversitatea ei apare ca imperios necesară.*

Astăzi, mai mult ca oricînd, activitățile inginerești sînt cuprinse în aproape toate compartimentele vieții sociale, în cele mai diferite locuri de muncă. La orice nivel al muncii s-ar afla, în activitatea de concepție, în cea de organizare sau de conducere, inginerul nu poate să nu țină seamă de efectele procesului de instruire, de formare și de perfecționare a forței de muncă, de ridicarea productivității și eficienței muncii; inginerul rezolvă astfel în mod nemijlocit și probleme educaționale.

Omul, evident, în procesul muncii dezvoltă activități și în funcție de posibilitățile sale. Este deci necesar ca în organizarea și desfășurarea procesului de muncă, în conceperea și realizarea echipamentului tehnic să se determine și să se respecte și gradul de progres al posibilităților umane datorate proceselor educaționale. Aceasta cu atît mai mult, cu cît educația include posibilități uneori nebănuite.

Era tehnologică, în condițiile revoluției științifice și tehnice mondiale, cere o orientare și selecție profesională a tineretului și un învățămînt pe măsura realizărilor electronicii, automaticii, informaticii, ciberneticii, dezvoltării calculatoarelor, care determină noi relații între om și mașină. În acest context, apare ca necesară ergonomia învățămîntului, în vederea găsirii celor mai bune relații dintre om și mașină.[9]

Aceasta face ca pedagogia inginerească să cuprindă în mod obiectiv și necesar și elemente ergonomice. Inginerul, aplicînd datele pedagogiei inginerești, contribuie atît la adaptarea omului la mașină, cît și a mașinii la om. În ceea ce privește adaptarea mașinii la om, contribuția pedagogiei inginerești este, într-un anumit sens, complementară celei de psihologie inginerească, dar în același timp se poate spune că o și devansează, prin valențele sale prospective.

Spre a răspunde însă eventualelor tendințe vulgarizatoare în considerarea pedagogiei inginerești, este necesar să precizăm că preocupările de pedagogie inginerească cu caracter ergonomic nu se obiectivează direct, nemijlocit în calități ale produselor tehnice, așa cum se întîmplă în cazul celor de estetică industrială etc. În general, produsele tehnice nu pot evidenția „calități pedagogice". Finalizarea și eficiența procesului pedagogic sînt date de calitatea pregătirii forței de muncă și, respectiv, de rezultatele obținute de aceasta.

Există totuși și produse tehnice care, prin ele însele, satisfac anumite cerințe pedagogice. Acestea sînt cele concepute în mod special pentru a fi folosite în procesul de învățămînt. Avem în vedere aici pe cele din categoria materialelor și mijloacelor didactice, cum sînt mijloacele audio-vizuale, simulatoarele și, bineînțeles, mașinile de învățămînt adică latura cea mai importantă a tehnologiei procesului educațional caracteristic societății contemporane de tip industrial. În societatea contemporană, pedagogia inginerească va trebui să influențeze din ce în ce mai mult un asemenea sector al activității de concepție tehnică în domeniul educațional, astfel încît să se ajungă la schimbări importante în producția de obiecte destinate uzului școlii, tehnologiei procesului de învățămînt.

În perspectiva apropierii activităților școlare de modelul industriei și al societății industriale, pedagogia inginerească va trebui să dezvolte capitole distincte de ergonomie a învățămîntului, preconizînd astfel „formarea la școlari a unei capacități adaptative de înaltă suplețe, pentru a corespunde cerințelor tehnice

[8] Miron Constantinescu, *Sociologia și științele educației*, „Revista de pedagogie, nr. 1/1971, p. 7.

[9] Stanciu Stoian, *Educație și tehnologie*. București, 1972, E.D.P., p. 25 și 157.

mereu înnoite ale societății industriale, prin cultivarea adaptării prompte a celor mai adecvate atitudini, prin dezvoltarea spiritului de autoorientare și de autoeducare, prin valorificarea maximă a tuturor însușirilor individuale".[10] *„Utilizarea mașinilor de orice natură în școală — arată prof. univ. Mircea Malița — este obligatorie, pentru că îl prepară pe om în vederea unei vieți care se va desfășura,* volens-nolens, *în mijlocul mașinilor. O clasă goală, fără mașini, este o contradicție flagrantă a lumii tehnice pentru care se pregătesc tinerii de azi, este o imagine inversată și despuiată a lumii industriale, în care are loc un continuu dialog între oameni și mașini".*[11]

Abordarea problemelor pedagogice ce privesc activitatea educațională nemijlocit legată de pregătirea cadrelor tehnice, de activitatea productivă și de concepție tehnică, folosind tehnologii și mijloace didactice adecvate, se impune cu necesitate. „A crescut — remarca prof. univ. Șt. Bârsănescu — nevoia unei pedagogii care să facă teoria educației pentru civilizația tehnică, stabilind, pe de o parte, normele pregătirii tinerilor pentru societatea bazată pe automatizare, iar pe de altă parte, dezvoltînd gîndirea inventivă, creatoare".[12]

În domeniul pedagogiei apar deci o serie de noi probleme. Se resimte de fapt o schimbare a cîmpului de probleme și a soluțiilor lor, în conformitate cu noile cerințe ale societății contemporane. În lumina statutului profesiunii inginerești, pedagogia inginerească apreciază inginerul ca un specialist care posedă, pe lîngă pregătirea sa tehnică, și elemente suficiente pentru a decide (avizat) asupra formării și ridicării calificării forței de muncă.

Decizia, ca factor rațional de alegere a unei linii optime de acțiune, în scopul obținerii unui rezultat valoros în muncă, apare ca fiind strîns legată și de teoria și metodele pedagogiei inginerești. Aceasta cu atît mai mult, cu cît a conduce, nu înseamnă numai a decide, ci și a-i convinge și a-i forma pe alții să aplice deciziile luate. Creativitatea în actul decizional și reușita transpunerii lui în fapte presupune, cu alte cuvinte, și o dimensiune pedagogică, dimensiune pe care pedagogia inginerească trebuie, de asemenea, s-o evidențieze.

Asimilarea și dezvoltarea de către ingineri a acestei științe le va oferi posibilități largi de pregătire a personalului. În același timp, le va oferi un cadru mai larg de abordare a problemelor de normare a muncii, de stabilire a indicatorilor de plan și de elaborare a planurilor de perspectivă (prognoză).

Structurile întreprinderilor moderne pot și trebuie să corespundă, de asemenea, unor cerințe care fac obiectul pedagogiei inginerești. Aceasta, desigur, în legătură cu cuprinderea și organizarea serviciilor de personal și învățămînt, a serviciilor social-culturale, a calificării la locul de muncă, a cursurilor de perfecționare, a laboratoarelor uzinale de psihologie, sociologie și pedagogie aplicată, a atelierelor-școală, a școlilor profesionale și a liceelor de specialitate și chiar a unor instituții de învățămînt superior care își desfășoară activitatea pe platforme industriale (în cadrul întreprinderilor industriale).

Pedagogia inginerească prezintă importanță și din punct de vedere al dezvoltării și manifestării relațiilor umane și conștiinței socialiste. Prin inițiativă la locul de muncă, în sfera sarcinilor postului pe care-l ocupă, fiecare inginer, posedînd o pregătire corespunzătoare, poate crea adevărate modele de influențare educațională, specifice vieții și cerințelor de progres din întreprinderile noastre socialiste. În acest context se poate afirma: „Cu cît omul va fi mai bine pregătit și mai educat, aportul lui la sporirea producției, bunăstării poporului va fi mai mare".[13]

În ansamblu, pedagogia inginerească este chemată să abordeze o serie de obiective educaționale importante din sfera de acțiune profesională a inginerilor, *obiective care pot fi grupate astfel: 1)* îndrumarea pedagogică permanentă în procesul muncii ; instruirea oamenilor în vederea folosirii cu randament maxim a instalațiilor, mașinilor, utilajelor și materialelor de care dispune întreprinderea *etc. ; 2)* asigurarea perfecționării pregătirii profesionale ; *3)* calificarea forței de muncă prin ucenicie la locul de muncă, școli profesionale, tehnice, licee industriale, învățămînt superior tehnic, învățămînt post-universitar și doctorat ; *4)* rezolvarea unor activități în legătură cu tehnologia și ergonomia procesului

[10] I. Străchinaru, *Dicționar de pedagogie contemporană* (pub. red. glă. Șt. Bîrsănescu), Ed. Enciclopedică Română, București, 1969, p. 103.

[11] Mircea Malița, *Renovarea pedagogiei și a educației în spiritul științei moderne*", „Revista de pedagogie", nr. 1/1971, p. 25.

[12] Șt. Bârsănescu, *Tendințele de dezvoltare a pedagogiei și a problematicii ei*, „Revista de pedagogie", nr. 6/1971, p. 3.

[13] I. Bontaș, *Pregătire pedagogică, viitorilor ingineri*", „Lupta de clasă", nr. 10/1965, p. 98.

educațional ; *5)* optimizarea activității de conducere (la diferite nivele ierarhice) : programare, organizare, îndrumare, control, decizii etc. ; *6)* instruirea practică în producție a elevilor și studenților ; *7)* contribuții la pregătirea tehnico-practică a elevilor din învățămîntul de cultură generală ; *8)* optimizarea acțiunilor de orientare și selecție profesională ; *9)* contribuții la ridicarea nivelului cultural-științific și politic-educativ al maselor de oameni ai muncii.

Pedagogia inginerească se impune astfel ca o disciplină absolut necesară în pregătirea inginerului. Ea îl ajută pe inginer să se apropie tot mai mult de modelul ideal al competenței profesiunii lui, exercitată în condițiile societății moderne, industrializate. Totodată, ea poate contribui din plin în a asigura acea deschidere umanistă a preocupărilor inginerești, determinate de cerințele noi ale societății contemporane, care este nevoită să facă față procesului intens de industrializare.

Cunoștințele pedagogice sumare și empirismul în practica educațională inginerească pot aduce prejudicii producției, vieții industriale și relațiilor dintre oameni.

O vastă acțiune de formare și perfecționare în pedagogia inginerească s-ar dovedi foarte valoroasă, constituind o investiție rentabilă. Concomitent cu aceasta, este necesară editarea unei bogate literaturi de specialitate menită să prezinte concepții, metode și tehnici moderne de pedagogie inginerească, care să ajute la înlăturarea decalajului existent astăzi în acest domeniu între cerințele obiective și nivelul de abordare teoretică și practică. O asemenea literatură ar putea pune la îndemîna inginerului astfel de lucrări, încît să-l sensibilizeze și să-l înarmeze din punct de vedere pedagogic.

Bazele competenței inginerului se pun însă din timpul facultății. Aici își conturează viitorul inginer domeniile de activitate socială pentru care se pregătește. Aici trebuie să-și însușească el acele ramuri ale științei, fără de care nu poate fi conceput succesul în viitoarea profesiune.

Integrarea pedagogiei în ansamblul disciplinelor de pregătire și perfecționare inginerească, îmbinată cu dezvoltarea cercetării pedagogice constituie condiții fundamentale ale dezvoltării pedagogiei inginerești.

Pedagogia inginerească, cercetînd fațete specifice ale fenomenului educațional, poate contribui atît la sporirea cunoașterii pedagogice[14], *a dezvoltării pedagogiei ca știință teoretică, cît și, mai ales, a dezvoltării ei ca știință acțională*[15], *ceea ce îi va ridica gradul de pozitivare, de operaționalitate și de eficiență practică. Prin aceasta va spori și receptivitatea față de rolul și locul ei în procesul de pregătire și perfecționare a forței de muncă, de formare a omului nou.*

[14] D. Todoran, *Perspectivele dezvoltării pedagogiei ca știință*, „Revista de pedagogie", nr. 11/1968, p. 8.

[15] I. Tudosescu, *Clasificarea și sistemul științelor*, „Revista de filozofie", nr. 3/1968, p. 317.

Elemente pentru modelarea structurilor învățămîntului general obligatoriu în viitor

DUMITRU COPILU

În modelarea structurilor învățămîntului general și obligatoriu de 12 ani, după părerea noastră, nu trebuie să vedem o reformă, schimbări radicale care să vizeze o altă viziune, conținut și formă, decît acea a actualului subsistem de învățămînt de 8 și 10 ani ; pentru că, în condițiile ritmului în care se dezvoltă țara noastră și a cadenței pe care o va ține în paralel dezvoltarea învățămîntului românesc, asemenea schimbări radicale nu solicită nici condițiile social-istorice și materiale și nici tradiția. Cu alte cuvinte, punctul nostru de plecare în abordarea problemei pledează pentru continuitate prin perfecționare. Aceasta presupune mai degrabă perfecționarea, refacerea actualului sistem în lumina necesităților viitoare. În aceste condiții sînt posibile experimentări eșalonate, în timp, deci autoverificarea pe parcurs a soluțiilor preconizate și, pînă în faza generalizării, modificări, deci îmbunătățiri prin eforturi permanente de adaptare.

O asemenea viziune — asupra procesului de experimentare și generalizare a școlii viitoare de 12 ani — se des-

prinde și din textele documentelor de partid din ultimul timp.

Proiectarea unei structuri elastice și deschise, adecvate deceniilor următoare, presupune totuși modificări importante în conținutul și formele actualului sistem, în metodele, mijloacele, în baza materială și în modalitățile de formare a cadrelor sale.

Din contextul documentelor de partid mai deducem că, în general, este util să ne propunem — să discutăm și apoi să realizăm — ceea ce este real, necesar și putem realiza, deci cu un profund simț al realității să abordăm problema școlii viitorului, aceasta ferindu-ne atît de un anume criticism conservator, cît și de o fantezie lipsită de suport real.

De fapt, discuția despre școala viitorului, care reprezintă obiectul lucrării de față, este frecventă în publicațiile de specialitate din ultimul timp ; de asemenea a fost supusă dezbaterii publice în cadrul unor reuniuni științifice. Prin urmare nu reprezintă o inițiativă personală, ci s-a constituit ca o comandă socială fermă, venită din partea conducerii superioare de partid, care invită pe toți lucrătorii din diverse ramuri ale activității educative să ofere soluții — sugestii și calcule — realiste, concrete, căi practice, care să poată fi transpuse imediat în plan de măsuri, într-o construcție, iar în viitor — de ce nu am spune — într-un factor de civilizație.

Tocmai de aceea, la dezbaterea pe o temă interdisciplinară, atît de complexă ca aceasta, au fost și vor fi în continuare invitați în afară de pedagogi cercetători, un număr cît mai mare de specialiști, psihologi, medici, modeliști matematicieni, sociologi, economiști, documentariști, profesori, chiar elevi și, desigur, inspectori — acești excelenți practicieni, dar și vizionari realiști — care din unghiuri diferite de vedere să aprecieze modalitățile posibile și să aducă amendamente complinitoare.

Credem, însă, că soluțiile propuse, de pildă, cele discutate în cadrul Colocviului național pe tema „Evoluția formelor și structurilor învățămîntului general de 12 ani" (20—21 aprilie 1972), nu ar trebui să depășească un anume cadru orientativ al comenzii sociale, determinat de parametrii dezvoltării generale exprimați de cifrele cuprinse în documentele de partid și de stat. De pildă, acestea apreciază că învățămîntul preșcolar se va extinde pînă în 1980 de la 48,5% la 75%, iar ultimul lui ciclu, care cuprinde copii de 5 ani, va putea fi generalizat abia în jurul anului 1980 ; deci, va fi „generalizat" și nu desființat sau integrat în învățămîntul general, așa cum s-a propus într-o variantă.[1] De asemenea, în documentele de partid se mai recomandă orientarea spre profesionalizarea ultimelor clase ale învățămîntului general în vederea obținerii unei calificări, iar ca urmare se impune crearea unei rețele puternice de școli de specializare postliceală sau profesionale superioare, care să poată satisface necesitățile de cadre medii și să constituie o formă de tranziție dintre învățămîntul mediu și cel superior. Aceste indicații clarvăzătoare fac ineficiente discuțiile asupra altor variante cu suport mai puțin fundamentat. Indirect se indică să nu se depășească anume limite financiare, care nu ar justifica eventualele modificări în bugetul planificat pentru deceniile următoare (de pildă, varianta care propune prelungirea în sus cu doi ani, peste vîrsta de 16 ani,[2] ar presupune deodată sporirea numărului de cadre cu 40 000 și un salt brusc în extinderea bazei materiale și a dotării etc.).

În spiritul acestor documente previzionare se profilează imaginea firească, cadrul general al școlii viitorului, capabile să formeze pe omul comunist multilateral de mîine, în condițiile în care se știe și trebuie să recunoaștem că tocmai școala generală — azi cea de 10 ani, iar mîine cea de 12 ani — este menită să ofere cunoștințe și deprinderi, să asigure o pregătire unitară și egală pentru toți cetățenii țării, prin urmare formează baza intelectuală a națiunii.

Acceptînd acest punct de vedere de largă cuprindere și adîncime, care va trebui să fie reflectat și în conceptul structurii școlii de 10 și 12 ani, precizăm totodată că, în legătură cu modelarea unei structuri realiste și mobile, ne permitem să formulăm în continuare numai cîteva observații și sugestii mai mult cu caracter metodologic.

1. Acceptînd ideea că școala obligatorie de 10 și apoi de 12 ani urmărește să ofere fundamentul intelectual, profesional și moral *al cetățeanului de rînd din deceniile următoare ar fi oportune în prealabil unele studii privind modelul specialistului cu pregătire medie pe care îl formează școala de 12 ani, comparativ cu modelul specialistului cu calificare superioară, care vor lucra în deceniile 1980—2000. Concluziile desprinse din aceste studii este de presupus că ar putea determina unele modificări în structura acestui învățămînt, eșalonate pe perioadele succesive ale unui scenariu dinainte conceput ; de asemenea, ar putea aduce corective chiar conceptului de cultură generală, prin aceasta înțele-*

gînd acum volumul de cunoștințe obligatorii pe care va trebui să și-l însușească toți elevii școlii generale : așadar cultura generală va fi oare aceeași, ca azi, o cultură clasică (umanistă și științifică), cunoștințe și deprinderi practice și maturitate politică ?

2. Conținutul *școlii de 10 și apoi de 12 ani nu credem că e suficient să ofere, așa cum se mai preconizează doar un cadru de orientare și autoeducare. Această formă de învățămînt trebuie să aibă, după părerea noastră, un caracter pronunțat formativ, aplicativ și creativ :*

2.1. să ofere elevului acele cunoștințe de cultură generală care îl formează ca cetățean cu o bază solidă intelectuală, profesională și morală adecvată profilului și gradului de civilizație a societății de mîine în scopul ridicării nivelului general de cultură a întregului popor ;

2.2. să formeze gusturi, deprinderi, atitudini, convingeri, capacități, aptitudini, caractere de o înaltă valoare etică ;

2.3. să înzestreze elevul, prin mijloacele de care dispune, cu un anume tip de viziune și concepție, nu factologică, închistată, bazată pe memorare și combinare mecanică, ci una sintetică, vizionară, stimulatorie.

Dar aceasta ar impune :

2.3.1. creșterea ponderii obiectelor de predare cu funcție instrumentală, de comunicare (limba maternă — limbi moderne, pentru o categorie de științe, iar pentru cealaltă — matematica) ;

2.3.2. restructurarea integrală a conținutului diferitelor obiecte de învățămînt în conformitate cu logica actuală a disciplinei și nu pe temeiul cronologiei științelor (s-a observat că în predarea matematicii ca și a altor obiecte în școala generală cronologic s-a ajuns numai pînă la nivelul secolului al XIX-lea). În acest context, materialul de studiu se grupează în jurul ideilor și teoriilor fundamentale (de exemplu, teoria atomo-nucleară — la fizică și chimie ; conceptele de mulțimi, de relații, de funcții — la matematică ; principiul evoluționist, ecologic sau molecular — în biologie și genetică ; structura sintetică a limbii — la gramatică etc.) ;

2.3.3. deplasarea accentului de pe aspectele descriptive ale științelor pe elementele explicative, prin schimbarea raportului dintre fapte și date în favoarea teoriilor, principiilor și legilor ;

2.3.4. valorificarea achizițiilor din domeniul științelor de graniță și de interferență, prin încorporarea lor (cu funcție explicativă și formativă) în structura unor discipline (de pildă, încorporarea unor cunoștințe de biofizică și biochimie în studiul biologiei) ;

2.3.5. elaborarea și experimentarea introducerii unor discipline noi, care să favorizeze integrarea tineretului în viața și producția modernă : elemente de știința conducerii și organizării muncii, cunoștințe economice (economie industrială și agrară, planificare, contabilitate), mașini de calcul, informatică, ergonomie, tehnologie etc., îmbinate cu o pregătire tehnico-practică diferențiată ;

2.3.6. generalizarea treptată a predării limbilor moderne în primele clase ale școlii generale pentru a asigura însușirea temeinică a acestora și pentru a descongestiona liceul, iar apoi universitatea, lăsînd loc altor discipline care nu pot fi studiate mai devreme ;

2.3.7. în vederea unei mai bune echilibrări a ponderii diferitelor obiecte în planul de învățămînt, înlocuirea — în licee — a unor discipline studiate în școala generală (geografia fizică, geografia continentelor, istoria antică și medievală, botanica, zoologia etc.) cu discipline de sinteză ca : istoria culturii și civilizației universale, istoria patriei și construcția socialistă în România, știința pămîntului, biologia, informatica etc. ;

2.3.8. elaborarea și experimentarea, încă din anii următori a unor planuri de învățămînt care să concretizeze unitatea de concepție a școlii de 12 ani — larg diversificată — avînd ca obiectiv educația comunistă a tineretului și integrarea acestuia în activitatea social-productivă.

3. Structura *școlii de 12 ani, așa cum este unanim acceptat, trebuie să fie un produs al solului spiritual românesc, să țină seama de realitățile și necesitățile specifice materiale, spirituale, naturale, etnice, de tradiție, totodată să fie în concordanță cu dezvoltarea generală pe plan mondial ; în același timp va fi necesar să se calculeze în ce măsură cadrul acestei structuri în perspectiva evoluției viitoare — deci și în reprezentarea ei grafică — va fi neapărat sub formă de piramidă sau cărămidă (cum se propune de obicei), sau mai degrabă va fi sub forma unui cilindru, în consens cu principiile conceptului de educație permanentă, deschis, să permită transmiterea fluxului și să fie ramificat în partea finală, făcînd trunchi comun în principal cu învățămîntul superior.*

4. *Școala de 10 ani și apoi de 12 ani credem că trebuie să asigure* continuitatea componentelor sale, printr-o osmoză de nivel și calitate între școala obligatorie de cultură generală — această „verigă de aur" — și verigile extreme, învățămîntul preșcolar și superior.

4.1. Prima treaptă a sistemului de învățămînt, învățămîntul preșcolar este îndeobște cunoscut ca slab dezvoltat. De aceea, sînt necesare eforturi mari și continui de ameliorare, ca abia după 1980, cînd se prevede ca toți copiii de 5 ani să fie cuprinși în grădinițe, să se poată asigura osmoza cu această verigă, deci să fie posibilă o coborîre a limitei inferioare a învățămîntului general cel mult la 5 ani, prin urmare cu cel mult 1 an, (nicidecum cu 2 ani cum s-a propus într-o variantă)[1]*. Se presupune, de aceea, mai întîi o ridicare a calității și deci a rezistenței primei verigi, pentru a se exclude orice fisuri sau rupturi posibile și pentru a înlesni integrarea lor organică.*

4.2. Partea finală, diversificată și pînă în prezent incert definită în variantele discutate, a fost marcată de o linie parcă izolatoare. Fără a propune niște faze intermediare, către învățămîntul superior, această legătură, presupusă numai, dar rămasă suspendată, lasă să se întrevadă continuarea unor carențe ale actualului sistem. Ori, se știe că, una din premisele deficiențelor existente în învățămîntul superior constă tocmai în modalitatea de selecție și admitere, deci de completare a efectivelor sale cu noi rezerve, ceea ce a determinat și va determina în continuare măsuri de perfecționare, dacă nu chiar de modificare totală a actualului sistem de admitere. Una din soluțiile optime posibile imediat ar putea fi oferite chiar de modul în care va fi organizat ultimul ciclu al școlii de 10 și apoi de 12 ani în vederea asigurării unui nivel înalt de profesionalizare a ultimelor clase. În acest scop s-ar putea experimenta, înainte de o posibilă generalizare, școli profesionale cu două cicluri, cu perspectiva transformării lor în școli profesionale și licee profesionale care să permită însușirea unor meserii și să permită obținerea diplomei de bacalaureat în vederea continuării studiilor.

În tot cazul partea finală a acestei trepte credem că va trebui să fie concepută totodată și ca un început al treptei următoare, ca un prim pas către producție și către învățămîntul superior; cu alte cuvinte, ca o fază intermediară, cu caracteristici (program, metode, nivel de cunoștințe) comune treptelor anterioare și posterioare. Ca structură ar trebui să capete înfățișarea unui învățămînt mediu superior sau postliceal de specialitate diversificat, iar ca nivel să se apropie de învățămîntul superior, încît să reprezinte cu adevărat rezervorul de cadre atît pentru activitatea productivă (cultură generală ridicată și o calificare), cît mai ales pentru continuarea studiilor în învățămîntul superior; oricum, organizarea ultimului ciclu va trebui corelată cu sistemul de admitere.

În felul acesta s-ar crea premise de a se renunța la forma imperfectă a actualului „concurs" de admitere (formă de mult criticată la noi, iar în foarte multe țări considerată depășită, și de aceea înlocuită cu teste de aptitudini, probe practice, ani pregătitori, stagii permanente de pregătire teoretică și practică etc.) și s-ar putea înlocui cu alte forme (au dat rezultatele cele mai bune, în unele țări socialiste, așa numitele stagii permanente de 8—10 luni,[4] *foarte utile mai ales pentru fii de muncitori și țărani); sau, poate, cel mai avantajos, combinarea tuturor formelor de admitere amintite în condițiile unui învățămînt general obligatoriu cu o durată prelungită și cu o destinație precisă ca cea preconizată.*

Rezolvîndu-se în felul acesta structura și conținutul ultimului ciclu, sau numai a părții acestuia de tradiție și de nivel postliceal, țara noastră ar fi avantajată comparativ și pe plan mondial. În țările cu un sistem de învățămînt dezvoltat acest ciclu „intermediar", fiind bine organizat, este de obicei inclus în statistica școlară a învățămîntului superior, urcîndu-i adesea poate prea exagerat indicele de cuprindere (S.U.A., U.R.S.S. etc.). Ministerul Educației și Învățămîntului preconizează ca învățămîntul actual postliceal să fie comunicat și inclus în statisticile mondiale de învățămînt superior. De aceea, variantele pregătite de organul de cercetare pentru organul de decizie ar putea prevedea structurarea, în perspectiva următorului deceniu, a ceea ce reprezintă o necesitate obiectivă și ar avea șanse reale de înfăptuire.

5. Se ivește întrebarea: cine este chemat să realizeze aceste deziderate? Avem numărul necesar de cadre didactice — de predare și cu funcții de conducere — formate, și la ce nivel de pregătire, pentru a satisface exigențele primelor contigente de elevi ai școlii de 12 ani? Se pune, așadar, problema cu cine începem mai întîi pregătirea: cu elevii sau cu profesorii? Fără îndoială, va trebui să formăm mai întîi pe cei care urmează să formeze pe alții.

În consecință sistemul de perfecționare a cadrelor din învățămînt ar trebui în mai mare măsură adecvat cerințelor moderne și integrat mai organic în

sistemul național de perfecționare a cadrelor, după cum urmează:

a) pentru cadrele de predare: *sporirea și diversificarea formelor de perfecționare a pregătirii de specialitate (noutăți actuale, prognoză, metode și tehnici), de reciclare etc., în cadrul Academiei „Ștefan Gheorghiu" ca și a centrelor de perfecționare din învățămînt, a societăților științifice, a organizațiilor profesionale etc.; diversificarea și prelungirea duratei învățămîntului postuniversitar în cadrul instituțiilor de învățămînt superior și Academiei „Ștefan Gheorghiu";*

b) pentru cadrele cu funcții de conducere *nu numai din învățămîntul general și din învățămîntul de toate gradele, ci și din unități de cercetare pedagogică și organe de decizie, reorganizarea actualului sistem de pregătire și perfecționare, parțial, sporadic și nesistematic.*

Ce aflăm din experiența mondială în domeniul mai nou al formării și perfecționării cadrelor de conducere, în general, și a cadrelor de conducere din învățămînt și cercetare, în special?

În multe țări, cu un sistem modern de învățămînt, există o veche sau mai nouă tradiție ca, orice fel de conducător, ca și orice tip de specialist sau persoană care profesează o meserie, să fie pregătiți în forme speciale de învățămînt; se apreciază că activitatea de conducere, inclusiv cea de conducere din învățămînt și cercetare, este o profesie, care trebuie și poate fi învățată, dar care, pe lîngă o pregătire de specialitate, necesită în plus aptitudini personale, o experiență în domeniu, cunoștințe și deprinderi speciale. În țări ca S.U.A., Anglia, Franța, mai recent într-o oarecare măsură în U.R.S.S., R.P. Polonă, R.S. Cehoslovacă, R.P. Bulgaria etc., cadrele de conducere din învățămînt și cercetare sînt pregătite în instituții sau forme speciale de învățămînt (în unele țări se numește „învățămînt de management"). Acestea recrutează candidați, pe bază de concurs și recomandări, din rîndul absolvenților învățămîntului superior sau mediu de specialitate, care au un stagiu (în specialitate sau în conducere) de 2—3 ani, au dovedit capacități și aptitudini speciale, au obținut rezultate excepționale și, în final, o diplomă și un post corespunzător, din partea celui care l-a pregătit, de regulă Ministerul Învățămîntului.

În țara noastră se știe că directorii de școli și licee, tocmai cei care răspund de destinele acestui sector de învățămînt, potrivit legii învățămîntului, sînt numiți de consiliile populare. În consecință, nu întîmplător, în ultimul timp s-au făcut propuneri ca aceștia să fie numiți de Ministerul Educației și Învățămîntului. Pentru această funcție, considerată „efemeră", ministerul însă nu-i pregătește în mod special și, deci, nici nu-i poate numi. Revizuirea sistemului de pregătire a acestora ar rezolva atît această dilemă, cît și problema destul de complicată la ora actuală a formării, promovării și numirii cadrelor de conducere din învățămînt.

Selectarea, pregătirea, promovarea, numirea și perfecționarea cadrelor cu funcții de conducere din învățămînt și din organul de decizie s-a realizat la noi mai mult pe criterii empirice (adică dobîndirea și recunoașterea ca valoroasă a unei experiențe practice, de asemenea, pentru anumite categorii, ședințe și cursuri de instruire); ar fi demnă de luat în seamă și experiența altor țări, unde ministerele învățămîntului pregătesc și numesc inclusiv cadrele sale de conducere, în condițiile în care este unanim recunoscut faptul că funcția de conducere a instrucției și educației trebuie încredințată nu doar unor practicieni excelenți, ci în plus unor persoane care sînt formate special pentru această funcție, dovedind că sînt capabile să stăpînească nu numai secretele profesiei și unele deprinderi de conducere, dar — deopotrivă — teoria și practica, știința și arta conducerii, adică ceea ce numim management educațional.

În condițiile țării noastre, pregătirea și perfecționarea acestei categorii de cadre ar fi posibilă în condițiile actuale, acum date în cadrul învățămîntului postuniversitar (o formă paralelă și similară cu cea pentru perfecționarea cadrelor de predare), iar în perspectivă, în cadrul unor secții, facultăți sau institute speciale ale celor mai prestigioase universități sau centre (platforme, complexe) de învățămînt, cercetare și producție. În prezent, în alte țări, formarea și perfecționarea unor categorii de cadre de conducere și inspectori revine unor instituții ca Academia pedagogică superioară (Franța), Școlii superioare post diplomă (R.P. Bulgaria), unor instituții de învățămînt superior (S.U.A., Anglia, U.R.S.S. etc.). Ni se pare sugestivă în acest sens propunerea de înființare a unei universități pedagogice, care ar urma să reunească într-o instituție academică întreaga rețea, actualmente șubred organizată și prea fărîmițată, a institutelor și facultăților pedagogice din țară, în

vederea „formării și perfecționării profesorilor și directorilor“ [5] de școli.

Prin urmare, sistemul de pregătire a acestora s-ar putea realiza fie ca ciclu special al învățămîntului superior, fie ca ciclu post diplomă, ambele variante organizate pe baza unor programe, discipline, tehnici și practici speciale de management, care ar înarma viitoarele cadre de conducere cu: teoria, practica, știința și arta conducerii, administrației, planificării, prognozei, autogestiunii, controlului, relațiilor umane, rațonalizării sistemului informațional al învățămîntului, aplicării sistemelor automatizate de conducere etc.

Preocuparea pentru organizarea și conducerea științifică a procesului de învățămînt și a formării cadrelor sale de conducere și cercetare nu este lipsită de importanță, în condițiile în care experiența mondială ne arată că investițiile cele mai mari nu se mai fac astăzi pentru extinderea bazei materiale și pentru dotare, ci pentru organizare și conducere. Se apreciază că investițiile pentru pregătirea cadrelor de conducere, ca și pentru aplicarea sistemelor de conducere cu mijloace automate, aduc beneficii foarte mari și determină în învățămînt reducerea timpului neproductiv al aparatului de conducere, sporirea operativității și preciziunii prelucrării datelor pe sectoare sau instituții de învățămînt, raționalizarea sistemului de obținere și difuzare a unor date obiective, perfecționarea organizării procesului instructiv-educativ, realizarea unui control sistematic și operativ asupra procesului de învățămînt, planificarea activităților didactice și științifice, prognozarea rezultatelor la învățătură în următoarele semestre, inclusiv dezvoltarea sistemului de învățămînt pentru deceniile următoare.

De altfel, în contextul dezvoltării tot mai puternice pe plan mondial a managementului educațional, paralel cu instituționalizarea formelor de pregătire și perfecționare a cadrelor de conducere din învățămînt și cercetare, în cadrul învățămîntului de management se extinde tot mai mult (la noi în țară a început să se experimenteze) la nivelul elevilor și studenților din toate sectoarele de învățămînt predarea unor elemente și cunoștințe de management: conducere, organizare, control, decizie, prognoză, informatică, planificare etc.

BIBLIOGRAFIE

[1] Colocviul: „Evoluția formelor și structurilor învățămîntului general de 12 ani“, București, Centrul de multiplicare al Universității din București, 63 p. cf. studiul „Structura sistemului de învățămînt din România în condițiile generalizării școlii de 12 ani“ semnat de I. Nica, E. Constantinescu, V. Filipescu, E. Csengeri, R. S. Bărbuleanu, p. 13 (a doua modalitate).

[2] Idem.

[3] Idem, p. 13, 20 („a treia modalitate“). Vezi și Considerentele din varianta elaborată de M. Vișan, „Proiect pentru structura sistemului de învățămînt în condițiile generalizării școlii de 12 ani“, p. 62.

[4] Cf. partea despre admiterea în învățămîntul superior din comunicarea noastră „Tendințe ale evoluției structurilor universitare în diverse țări“ susținută la Colocviul național pe tema „Evoluția formelor și structurilor universitare“, București, 4—5 aprilie 1972. Volumul cu lucrările colocviului se află sub tipar.

[5] Cf. comunicarea prof. univ. dr. G. Văideanu, susținută la colocviul citat la punctul 4.

Limbajul categorial unitar în predarea științelor sociale — un simplu deziderat?

Prof. IULIAN IONAȘCU
Liceul de arte plastice
„N. Tonitza“ București

Procesul de îmbunătățire a predării științelor sociale, de sporire a influenței lor educative sau de pregătire pentru viață a tineretului școlar a cunoscut un sensibil reviriment prin aplicarea sistemului unitar de transmitere eșalonată a cunoștințelor, începînd cu clasele terminale ale școlii de cultură generală. Aceluiași scop îi slujesc și noile programe ca și publicarea listei de scoatere la

concurs a manualelor de științe sociale, sau realizarea lecțiilor în cabinete.

Începutul acesta este, fără îndoială, încurajator, iar speranțele ce se pun în rezultatele muncii noastre sînt generoase. Ca orice început însă el nu va putea rezolva de la sine toate problemele delicate pe care le implică predarea adecvată a conținutului de idei sau a încărcăturilor afective pe care le conține, le prefigurează sau pe care ar fi ideal să le transmită fiecare lecție de științe sociale. Căci, de la posibilitate pînă la transformarea ei în realitate există, precum știm, un drum lung și anevoios, deseori destul de accidentat. Astfel, deși manualul sau programa nu reprezintă, sau n-ar trebui să reprezinte un fetiș pentru nimeni, în realitate ele devin, pentru unii, un fel de „icoane", iar pentru alții rămîn simple documente inerte care se pot transforma în adevărate blocaje în calea inițiativei personale, creatoare. Respectarea spiritului programei și nu a literei acesteia, comportă, ce-i drept, uneori, și anumite riscuri. Aceste riscuri merită totuși, după opinia noastră, să fie asumate cu curaj, dacă vrem să depășim spiritul rutinier sau inerția dogmatică — tot atîtea frîne în calea stimulării gîndirii elevilor, sau în procesul de modernizare a predării științelor sociale. Unii colegi își drapează lipsa de curaj sau inițiativă proprie prin stereotipa și totodată comoda expresie : „așa scrie la carte, așa prevede programa, așa fac și eu, de ce să mă complic ?" Înscriindu-se în sfera prudenței biologice sau a înțelepciunii diurne, această mentalitate, deși caducă sub raport formativ, se mai întîlnește, din păcate, în activitatea unor profesori.

*
* *

Cunoaștem foarte bine forța conservatoare pe care o reprezintă tradiția, ca și persistența anumitor idei sau prejudecăți ce alimentează pesimismul acelora care, plasîndu-se pe aliniamentele tradiției, uită de utilitatea inovației, sau, în cazul nostru, de necesitatea dezvoltării și îmbogățirii limbajului noțional. Va fi desigur, greu să schimbăm dintr-o dată concepția acelora care, bizuindu-se pe cutume, se vor prevala în continuare de acestea ca de un scut protector, sau vor invoca forța obișnuinței spre a-și acoperi „retragerea" în fața noului.

Recent, la consfătuirile cadrelor didactice care predau științele sociale în cuprinsul municipiului București, propunerea noastră de a se începe o dezbatere publică pe tema folosirii unui limbaj categorial unitar, de către toți profesorii de științe sociale a găsit adepți, dar și opozanți, lucru firesc și de așteptat în atari situații. Ceea ce credem însă că frapează și trebuie contracarat în poziția unor prezenți sau eventuali opozanți este acea rezistență sau neîncredere pe care o manifestă unii colegi în posibilitatea alegerii sau „impunerii", în viitor, a sensului propriu al diferitelor categorii sau expresii sub pretextul că termenii circulă în această formă de prea multă vreme fiind consacrați prin folosire sau pentru că acești termeni circulă pe plan mondial (...). Dar a pune astfel chestiunea, înseamnă a amîna sine die *sau a complica pur și simplu abordarea frontală a unei probleme atît de importante — în perspectiva finalității activității noastre — cum este aceea a limbajului categorial unitar.*

În ciuda unor asemenea rezerve noi credem, *în continuare*, nu numai în necesitatea, ci și în posibilitatea unor dezbateri fructuoase *în stare să zdruncine neîncrederea și care să conveargă, treptat, spre concluzii favorabile unor reevaluări sau reconsiderări argumentate*, pe marginea utilizării cu sens unitar a unora dintre termenii specifici științelor sociale. *Avem convingerea că dacă vom crea un curent de opinie favorabil acestei schimbări, vom dura punți solide între diferitele științe sociale. La urma urmelor*, cerința unui limbaj categorial unitar și riguros este proprie oricărei discipline care revendică atributul de știință, *iar disciplinele noastre nu pot face excepție de la această regulă, dacă vor să-și merite rolul și locul deosebit pe care îl ocupă în concernul celorlalte științe sau discipline școlare. A te îngriji de problema însușirii și încetățenirii unui limbaj categorial unitar echivalează, în fond, cu a oferi tineretului nostru cheia de boltă pentru interpretarea corectă a tezelor marxism-leninismului creator. Dacă logica dezvoltării științei ar fi adoptat puncte de vedere similare celui menționat mai înainte, atunci probabil că ar fi trebuit să ne mulțumim și astăzi cu accepția învechită — deși consacrată — a unor termeni precum „generație spontanee", „elan vital" etc., sau să dorim ca oamenii de știință să-și fi interzis luxul de a discuta vreodată valabilitatea multor expresii — consacrate și ele — dar pe care progresul științei le-a declarat perimate, inadecvate, confuze. Spre ilustrare amintim aici de „entelehie", „flogistic", „spațiu exclusiv euclidian" etc. Cum ar fi arătat, oare,*

fizica actuală dacă un Einstein, de exemplu, în ciuda indiferenței sau a neîncrederii contemporanilor săi n-ar fi riscat îndrăzneala de a asalta — prin a sa teorie a relativității — principiile fizicii clasice — atîta vreme admise pe plan mondial ?

Înarmarea tineretului școlar cu un bagaj de cunoștințe corecte sub raport științific și utile sub aspect praxiologic este unul dintre comandamentele învățămîntului nostru. În cazul științelor sociale cerința însușirii temeinice și corecte a limbajului noțional este impusă și de rolul prioritar al acestor discipline în procesul de însușire a concepției despre lume și viață a partidului nostru — materialismul dialectic și istoric —, de cerința evitării dogmatismului ca și de necesitatea creionării unor personalități umane ancorate în realitățile țării și în viața propriului popor. Numai așa se pot forma cetățeni cu convingeri comuniste ferme, militanți activi pentru triumful idealurilor de viață ale partidului nostru. Ca orice mare ideal, idealul socialist sau comunist este mai întîi prefigurat cu ajutorul unor teze, idei sau categorii a căror rezonanță cognitivă și afectivă trebuie să pună în mișcare deopotrivă rațiunea și afectivitatea individului supus educației.

Deschidem, așadar, această discuție în dorința de a întemeia un punct de vedere doar schițat la consfătuirile amintite la început și în speranța că ea va suscita interes, sau va provoca oarecari deplasări de opinii, precum și cu convingerea că în ultimă instanță ea va contribui la întărirea colaborării sau a schimbului de idei între profesorii de științe sociale, între aceștia și ceilalți colegi de la alte specialități care folosesc, din cînd în cînd, categoriile specifice disciplinelor noastre. Nu ne-am propus a prezenta exhaustiv categoriile ce ar merita să fie supuse unei dezbateri lămuritoare ; nici nu pretindem a elucida total și convenabil pentru toată lumea problema implicațiilor formative ce rezultă din folosirea riguroasă, unitară, neechivocă a termenilor utilizați în comun de mai multe discipline sociale. Am fi mulțumiți dacă semnalînd prezența sau frecvența acestor inadvertențe, colegii sau specialiștii interesați ar continua să aducă în discuție și alți termeni sau alte fațete împreună cu implicațiile respective. Din considerente de spațiu limitat, analiza noastră se va opri numai asupra cîtorva dintre categoriile a căror folosire curentă neglijează, credem, cerința rigurozității. Exemplele asupra cărora ne vom opri se află la confluența istoriei cu economia politică sau cu filozofia, nefiind însă exclusă posibilitatea ca sfera acestora să se interfereze și cu preocupările sau limbajul folosit de profesorii de fizică, chimie, biologie, literatură etc. Lista pe care o vom prezenta nu este, desigur, completă. Sînt puse în evidență acele exemple care revin mai frecvent, stîrnind, cum e și firesc, în conștiința adolescenților serioase nedumeriri, uneori chiar mutații de viziune sau de interes pentru studiu. Iată-le : categoria de **epoca istorică** comportă, credem, precizări cu atît mai necesare cu cît antrenează în discuție categoriile de eră istorică, ev sau perioadă istorică, după cum, la rîndul ei, categoria formațiune socială reclamă delimitări teoretice între ea și stadiu (fază), respectiv etapă. Elevii întîlnesc acești termeni în limbajul curent al profesorului de filozofie, al profesorului de istorie sau al celui de economie politică, dar și în studii, articole sau în diferite conferințe pe teme de actualitate politică (internă și internațională). Datorită multiplelor sensuri, de multe ori contradictorii sau chiar generatoare de confuzii, folosirea acestor termeni iscă adesea în mintea elevilor întrebarea : „pe care dintre profesori este mai indicat să-l ascultăm sau să-l credem ?" Căci, chiar dacă rezultatele concrete ale cercetării istorice, sociologice, economice sau filozofice par a nu suferi prea mult de pe urma lipsei de precizie sau de unitate în folosirea unor termeni, nu credem că din punctul de vedere al utilității teoretice și îndeosebi al valorii praxiologice, formative, ar fi lipsit de interes un schimb fructuos de opinii pe marginea acestor termeni.

Mai întîi, o discuție delimitatoare se impune cu necesitate pentru motivul că eventualul apel la diferitele dicționare se dovedește, din păcate, neconcludent, întrucît definițiile date termenilor mai sus menționați sînt needificatoare, iar încrucișarea sferelor sau chiar definițiile „în cerc" explică de ce stăruie încă nedumerirea sau confuzia și după această consultare. Invităm pe cititor să parcurgă împreună cu noi definițiile înserate în Dicționarul de neologisme, Editura științifică 1966, Dicționarul limbii române moderne, sau Dicționarul enciclopedic român, spre a constata că :

Epocă = a) perioadă, interval determinat în istorie marcat prin anumite evenimente importante (cf. dict. neologisme). Dicționarul nu ne spune însă pe ce bază (criterii) deosebim evenimentele importante de cele mai puțin importan-

te și nici care ar fi limitele în timp sau spațiu în care se produc respectivele evenimente. Se pot produce evenimente importante în decursul unor decenii sau luni, tot așa după cum ele se pot înregistra la scara unor milenii; b) perioadă de timp în care societatea omenească are anumite trăsături caracteristice — exemplu, epoca de bronz (conf. dicționarului enciclopedic). Ne putem întreba însă: despre ce fel de societate (formațiune socială) este vorba? Cînd nu a avut societatea omenească concret — istorică asemenea trăsături?

Eră = *epocă, perioadă istorică* marcată de un eveniment deosebit *(sublinierea noastră I.I.) (...) de la care începe o nouă ordine a lucrurilor (conf. dicționar neologisme).*

Perioadă = *interval de timp în cursul căruia se desfășoară anumite fenomene și evenimente (conf. dicționar neologisme). Istoria concretă abundă în evenimente și fenomene dintre cele mai diverse; de aceea, fiind ultra generală definiția nu delimitează clar conceptul „perioadă" de acela de „epocă". (Dicționarul enciclopedic identifică perioada cu faza unui ciclu sau cu epoca.) În ceea ce privește* stadiul *sau faza (conf. dicționarului limbii române) acestea par fi sinonime cu etapa. Atunci, ar însemna oare că și socialismul ca stadiu distinct al comunismului se poate reduce la una dintre etapele de maturizare ale acestui stadiu?*

Etapă = *moment, interval de timp marcat de evenimente importante și caracterizat prin schimbări social-istorice cantitative și calitative (conf. dicționarului enciclopedic român). Nu este oare și această definiție prea largă?*

După un atare tur de documentare nu-ți rămîne altceva de făcut decît să încerci pe cont propriu să te descurci sau să te lămurești cum poți asupra sensului sau sferei de cuprindere — proprie fiecărei categorii supuse atenției, cu excepția aceleia de eră. *Iată de ce,* considerăm că o dezbatere largă cu argumente pro sau contra, în care să fie antrenați alături de istorici, filozofi, economiști sau literați, toți cei interesați în elucidarea teoretică a unei probleme, care implică profunde consecințe practice, ar provoca dezbateri fructuoase și pasionante.

Referindu-se la semnificația mondială a victoriei primei revoluții socialiste, Lenin spunea că aceasta a deschis o nouă eră în istoria universală — era socialismului și comunismului. Dar în acest caz se ridică întrebarea: nu cumva începutul acestei ere dublează — categorial vorbind — conținutul conceptului de epocă contemporană care începe, în fond, odată cu trecerea pe cale revoluționară la socialism a primului stat? Pe de altă parte, putem oare afirma că această nouă eră (=epocă) înseamnă același lucru, sub aspectul implicațiilor social-economice, cu accepția în care se folosește de pildă, anul (...) după (înaintea) erei *noastre?*

Tot așa, ne-am putea întreba dacă mai este indicată folosirea în continuare, fără precizările de rigoare, a termenului epocă *pentru definirea sau caracterizarea unor evenimente istorice în mod evident distincte, cum sînt, spre exemplu, acelea pe care le vizează conceptul de epocă* contemporană, *și, să zicem, acelea desemnate prin „epoca fanariotă", „epoca lui Matei Basarab și Vasile Lupu", sau „epoca modernă" (a se vedea în acest sens* Istoria românilor *de Constantin și Dinu C. Giurăscu, Editura Albatros, 1972).*

Dacă menținem drept criterii definitorii pentru epoca contemporană (sau pentru alte epoci comparabile cu aceasta) cunoscutele criterii leniniste (formațiunea socială care se afirmă la un moment dat în lume, clasa socială care se află în fruntea evenimentelor, raportul de forțe pe plan mondial și ponderea mișcărilor revoluționare și progresiste), atunci, după opinia noastră, categoria de epocă contemporană, *este comparabilă, sub aspectul extensiunii și al profunzimii prefacerilor sociale, numai cu categoria de* epocă modernă, *anunțată de primele revoluții burgheze victorioase care au dus, cum știm, la instaurarea formațiunii sociale capitaliste și la dominația politică a burgheziei. Ni se pare, de aceea, că numai în definirea unor evenimente istorice de o asemenea anvergură încît acestea pot să schimbe radical fața lumii facilitînd pe plan larg progresul social, este indicată categoria de „epocă" și că ar fi, poate, mai potrivit să se renunțe la expresiile* „epoca fanariotă", „epoca *lui Matei Basarab și Vasile Lupu" urmînd ca pentru definirea sau caracterizarea acestora să se găsească alți termeni.*

Ar mai putea fi luată în considerație și o altă posibilitate, anume ca, termenul de eră *(așa cum este el definit în dicționar) să fie folosit numai pentru caracterizarea acelor perioade de timp în care un anumit mod de producție are tendința sau joacă efectiv un rol predominant în lume, privite, se înțelege, în contextul social-istoric concret („era ca-*

pitalistă", „era socialistă", „era comunistă") iar termenul „epocă istorică" să fie utilizat pentru definirea acelor perioade istorice caracterizate prin adînci zguduiri sau prefaceri sociale în care se încleştează două lumi deosebite, două civilizaţii (exemplu „epoca elenistă", „epoca trecerii de la feudalism la capitalism", sau „epoca trecerii de la capitalism la socialism").

— **Personalitate istorică şi popor.** Istoria, literatura, celelalte discipline şcolare menţionează frecvent nume de personalităţi sau de popoare, dar numai profesorul de filozofie (de socialism ştiinţific) are obligaţia expresă de a defini termenii ca atare. Ce se petrece însă înainte ca profesorul de filozofie să fi avut ocazia să definească aceste categorii? Mai întîi se constată că elevii au reţinut multe nume de personalităţi sau acţiuni concrete ale diferitelor popoare, ceea ce constituie o premisă utilă pentru definirea categoriilor respective. Totodată, se mai constată că, de la obiect la obiect — iar uneori şi de la un profesor la altul chiar în cadrul aceluiaşi obiect —, accepţiunile date acestor noţiuni diferă, iar elevii sînt sincer surprinşi atunci cînd îşi dau seama că nu cunosc semnificaţia exactă a unor termeni pe care îi credeau corect învăţaţi. Dovadă, cei mai mulţi elevi sînt înclinaţi să includă în sfera personalităţilor pe oricine a lăsat un nume în istorie. Ei acordă cu uşurinţă şi cu precădere atributul de „personalitate" fie numai acelora care s-au distins pe plan politic şi militar, omiţîndu-i pe aceia care s-au remarcat în domeniul artei, literaturii, filozofiei sau ştiinţei, (spre o astfel de înţelegere unilaterală îndeamnă şi manualul de socialism ştiinţific pentru anul II — licee de cultură generală, licee de artă şi anul III — licee de specialitate — (1972, p. 26), fie punînd laolaltă activitatea lui Napoleon, Cromwel, Ştefan cel Mare etc., cu aceea a unui Hitler sau Mussolini. Incluzîndu-i de-a valma în aceeaşi categorie pe toţi cei cu nume răsunătoare în istorie, indiferent de consecinţele pe care le-a avut activitatea acestora asupra claselor, poporului sau chiar asupra cursului evenimentelor unor întregi epoci, ei probează că nu dispun de un criteriu ştiinţific şi statornic în înţelegerea materialist-istorică a personalităţii. În ceea ce priveşte categoria de „popor", se constată prea adesea o restrîngere a sferei noţiunii sau o tendinţă spre schematizare, de pe poziţiile modului de gîndire metafizic. Exacerbînd elementul „oameni ai muncii" — nucleul recunoscut al categoriei materialist-istorice de popor —, sau generalizînd pripit se poate acredita concluzia că de vreme ce în orînduirile cu clase antagoniste cei ce muncesc sînt implicit şi exploataţi, atunci din sfera poporului nu pot, şi nu vor putea face niciodată parte indivizi, grupuri sau clase sociale exploatatoare, ceea ce trebuie să recunoaştem, reprezintă o deformare a istoriei reale, căci ne întrebăm: ce facem cu persoanele, grupurile sau clasele sociale, care în momentul-cheie pentru viaţa poporului s-au identificat cu idealurile acestora? Obîrşia socială singură nu este întotdeauna suficientă pentru înţelegerea sau definirea corectă a elementelor componente ale poporului sau ale personalităţii .Este cazul lui V. Alecsandri, boier de viţă, care a slujit efectiv idealurile revoluţionare ale burgheziei, tot aşa după cum marii noştri domnitori (Ştefan cel Mare, Mircea cel Bătrîn, Mihai Viteazul, Ioan Vodă cel Cumplit şi alţii), împreună cu acea parte a boierimii care li s-a alăturat, deşi erau ei înşişi mari feudali — deci exploatatori — totuşi ca personalităţi sau prin acţiuni concrete ei s-au identificat cu idealurile de neatîrnare şi progres ale poporului.

— Categoria de **lege** atît de des utilizată nu numai de filozofie sau economie politică ci şi de fizică, biologie, chimie etc., ridică destule impedimente în calea înţelegerii ei corecte — din punct de vedere teoretic — şi în folosirea unitară a noţiunii. La prima vedere, lucrurile par simple şi la îndemînă, mai ales dacă luăm în consideraţie şi faptul că elevii au fost familiarizaţi deja cu noţiunea de „lege", cu mulţi ani înainte de audierea orelor de filozofie marxistă. Ei au deja dexteritatea reproducerii unor enunţuri legice (legea gravitaţiei, legea lui Ohm etc.) şi chiar unele deprinderi pe linia verificării experimentale a relaţiilor obiective pe care aceste enunţuri le pun în evidenţă. Şi totuşi, ei nu pot defini riguros legea ca atare, iar eventualele încercări de a o face sînt contradictorii şi mult prea îndepărtate de accepţia pe care o dă filozofia categoriei de lege. Elevii reţin de obicei notele surprinse de ei empiric sau în orele de fizică, chimie, biologie. De regulă, elevii aduc exemple corecte de legi, dar nu-şi pun probleme asupra sensului exact al termenului de lege obiectivă. Întrebaţi ce este o lege, de obicei, ei spun: legea este un adevăr (efect sau principiu), impus prin repetare sau un adevăr evident prin sine, ceva ce nu are nevoie de

demonstrație. Cum vedem, ei nu cunosc și nici nu cred că e necesară o idee cît de clară asupra acelui „raport obiectiv esențial necesar, general și constant", care definește din punct de vedere filozofic, recte științific, categoria de lege. Situația se complică și mai mult atunci cînd le ceri să facă o paralelă între legile naturii și legile sociale, acestea din urmă fiind aproape invariabil confundate cu legile juridice, probabil pentru că și legile sociale se manifestă în sfera și prin intermediul relațiilor sociale. Se creează impresia și tendința — exprimată uneori direct de elevi sau chiar de profesorii de la celelalte discipline — că toți aceștia sînt dispuși să includă în sfera legilor obiective numai legile naturii, pe cele sociale, identificîndu-le cu legile juridice (întocmite de oameni).

— Categoria **dualism** este întrebuințată atît de profesorul de filozofie cît și de cel de istorie (dualismul Austro-ungar, dualismul guvernului provizoriu), iar uneori și de către cel de fizică (dualismul corpuscul-undă). Credem că folosirea riguroasă a termenului dualism este indicată numai atunci cînd vrem să delimităm o concepție filozofică de alta (de pildă o doctrină monistă de toate celelalte concepții dualiste sau plurariste). Experiența didactică atestă că elevii au fost deja familiarizați cu termenul dualism la orele de istorie sau fizică cu mult înaintea orelor de filozofie, numai că, așa cum am mai arătat, într-o accepție improprie. Din această cauză profesorul de filozofie are de învins rezistențele elevilor săi atunci cînd încearcă să acrediteze opinia că acest termen are o natură eminamente filozofică și că în cazul lecțiilor de istorie sau de fizică ar fi cu mult mai adecvată folosirea termenului dualitate. Argumentul că termenul este consacrat ni se pare inconsistent, deoarece învățămîntul, în general, științele sociale în speță, au și ocazia și datoria să facă ordine și să delimiteze sfera unor categorii ce-i sînt proprii ori de cîte ori funcția cognitivă reală a acestor lecții o reclamă.

Să nu uităm că atmosfera intelectuală incertă, ambiguitățile de orice natură se răsfrîng inevitabil asupra abordării și înțelegerii corecte a fenomenelor lumii înconjurătoare sau asupra procesului de integrare socială a tineretului, stîrbind întotdeauna prestanța obiectului sau a profesorului care acceptă sau cultivă această atmosferă.

— Categoriile **cauză — condiție.** Stăruie aici o situație cu totul improprie spiritului științific autentic. Deși se spune, și pe drept cuvînt, că a face știință înseamnă a afla cauza, iar a afla cauza este cam tot una cu a afla adevărul, esența, asistăm nu de puține ori la substituirea cauzei prin condiție (prilej), sau la înlocuirea explicației cauzale prin alta de tip sofistic cunoscută sub forma expresiei „post hoc, ergo propter hoc". Cîteva exemple concrete: atentatul de la Sarajevo prezentat drept cauză a primului război mondial; înaintarea armatelor sovietice pe teritoriul României drept cauză a insurecției naționale de la 23 August 1944; dezastrul campaniei lui Napoleon în Rusia (1812) ar fi fost cauzat de „generalul iarnă", iar înfrîngerea de la Waterloo s-ar datora ploii din ajun etc. Pe lîngă substituirile de care am vorbit, se mai constată și înclinația unora de a supralicita elementul subiectiv în defavoarea celui obiectiv și de aici o serie de concluzii ce plutesc pe marginea interpretărilor idealiste sau voluntariste. Se mai exagerează deseori și rolul întîmplării în raport cu acela al necesității, facilitîndu-se, în acest scop, un climat cvasineștiințific în care explicațiile cauzale pe linia determismului materialist alunecă, volens-nolens, spre limanuri indeterministe. Poate că o confruntare de idei și o colaborare periodică între profesorii de filozofie și cei de fizică ar evita multe momente de incertitudine în această privință.

— În ceea ce privește categoria filozofică de **materie** situația este poate și mai delicată decît în celelalte cazuri. Profesorii de filozofie au de învins dificultăți sau rezistențe deformatoare de concept nu numai din partea elevilor ci și a colegilor de la celelalte discipline. Profesorii de științe exacte (fizică, chimie etc.), contribuie fără voia lor la acreditarea în conștiința elevilor a unei duble iluzii (= confuzii): a) singura definiție credibilă a materiei o pot da științele exacte căci, zic ei, există o singură categorie a materiei cea fizică; b) materia este identificată de obicei cu substanța sau cu obiecte concrete ale mediului ambiant, respectiv cu formele concrete de manifestare ale materiei în mișcare pe care experiența empirică sau diferite experimente o pot analiza (există tendința de a considera „că materia" poate cădea sub incidența organelor de simț). N-am vrea să se creadă că noi i-am acuza pe acești colegi de rea credință. Rădăcina confuziei lor este în fond explicabilă și comună, pînă la un punct, cu aceea a filozofilor materialiști premarxiști, care făceau cam tot aceeași

greșeală de a substitui întrebarea ce este materia (*categorie filozofică, deci abstracție științifică ultra generală*) cu (*prin*) întrebarea cum este (*cum arată*) materia ?". *La toate acestea se mai adaugă dificultatea de a opera cu abstracții avînd un înalt grad de generalizare, dificultate care la elevi se amplifică prin lipsa oricăror cunoștințe de logică formală pe care conform actualei programe nu le pot dobîndi decît în anul IV, deci cu mult în urma lecției de filozofie care tratează despre materialitatea lumii. În aceste condiții este foarte greu de zdruncinat imaginea preponderent empirică și din păcate suficient de trainică pe care elevii și-au însușit-o în anii precedenți. Același impediment îl întîmpinăm și în tratarea temei despre* cunoaștere, *întrucît elevii noștri, din aceleași motive, nu au încă cunoștințe elementare despre senzații, percepții, reprezentări, noțiuni, judecăți raționamente. În această idee, apreciem ca rațională, realistă și lesne de realizat propunerea de a se opera o inversare (reașezare) între psihologie (care se preda în anul IV) și socialismul științific ce se predă în anul II. Realizarea acestei propuneri neprovocînd nici un fel de tulburare în programul de învățămînt, va contribui substanțial la simplificarea lucrurilor, respectiv la înțelegerea adecvată a multor probleme de materialism dialectic și istoric sau de socialism științific. Dacă s-ar lua în considerație această propunere efectul ar fi oricum salutar : spor de eficiență educativă și formativă, evitarea simplismului sau a vulgarizărilor de orice fel.*

— *Categoria de* **revoluție socială** *privită în raport cu „contra-revoluția", „lovitura de stat" sau „insurecția armată", scoate la lumină puternice disonanțe în înțelegerea clară sau folosirea unitară a acestor termeni în cadrul diferitelor științe sociale. Astfel, întîlnim deseori tendința de a se identifica revoluția socială numai cu acele schimbări caracterizate prin violență sau dezordini, limitîndu-se procesul revoluționar doar la acele zile de violență caracteristice, să spunem, insurecției, omițîndu-se implicațiile profunde de ordin politic și social-economic, ca și posibilitatea înfăptuirii acelorași transformări revoluționare profunde fără folosirea violenței. Tot așa se mai confundă uneori revoluția cu lovitura de stat. Aceste inadvertențe le întîlnim frecvent atunci cînd, înainte de a fi definit noi, profesorii de filozofie, conceptele respective, cerem elevilor să caracterizeze conținutul unor mișcări sau evenimente ce se petrec în lumea contemporană (lovituri de stat, răscoale, puciuri militare etc.). Tot la această temă ne izbim de greutăți sau confuzii, de ordin conceptual, atunci cînd cerem elevilor să delimiteze o revoluție burgheză de una burghezo-democratică. Deși dispun de suficiente elemente concrete, ei nu realizează ușor ideea că cele două revoluții nu sînt altceva decît variante ale aceluiași tip istoric de revoluție — revoluția burgheză.*

— *În sfîrșit, vom mai prezenta un singur exemplu.* **Enunțarea corectă și explicarea legii concordanței...** *anunță un peisaj cognitiv dintre cele mai delicate și mai pestrițe : elevilor le lipsește capacitatea de a interpreta cele învățate la economie politică și istorie în sensul explicării pe bază de date istorice a dialecticii relațiilor de producție și a forțelor de producție. Ei cunosc, eventual, pe dinafară o teză cu funcție de concluzie („forțele de producție o iau înaintea relațiilor de producție care au devenit frînă în dezvoltarea forțelor de producție"). De obicei însă această concluzie* nu rezultă, *deoarece elevii nu cunosc mecanismul acestei legi — dovadă, ei nu pot aplica această schemă la mersul concret al istoriei.*

Ar mai putea fi amintit aici și tot în aceeași idee și alte categorii sau noțiuni a căror folosire neunitară ar merita, după noi, discuții și limpeziri în vederea unificării și mai ales în scopul împlinirii finalității formative a științelor sociale. Ne gîndim la următoarele categorii : înstrăinare — aliniere — obiectivare ; partinitate — obiectivitate științifică — adevăr obiectiv ; relativ — relativitate— relativism etc.

În încheiere, se poate spune că în predarea tezelor, adevărurilor sau ideilor vehiculate de științele sociale, greutatea nu rezidă în lipsa exemplelor, ci mai ales în selectarea adecvată a acestora sau în ilustrarea diferitelor principii. Nu enunțarea ci mai ales interpretarea, respectiv valorificarea acestor exemple din perspectiva concepției materialist-dialectice și istorice, sau ridicarea inductivă de la cazuri particulare la generalizări, precum și folosirea riguroasă a limbajului noțional, iată ce ar trebui să constituie pentru toți profesorii de științe sociale un principiu director. Grija pentru limbajul categorial ne apare simultan ca un instrument, dar și ca o obligație elementară pentru fiecare dintre noi, întrucît experiența didactică atestă că neglijarea acestui aspect se înscrie printre celelalte cauze și condiții care exprimă slaba efi-

cienţă formativă a predării ştiinţelor sociale.* Evident, n-am dori să se conchidă de aici că susţinînd ideea consensului limbajului categorial, s-ar încheia misiunea profesorului, întrucît este clar că limbajul nu este un scop în sine, nici vreun panaceu universal care l-ar dispensa pe profesor de obligaţia de a se strădui să faciliteze imprimarea în conştiinţa şi în activitatea oricărui tînăr transferul necesar de la categorie la realitate, la viaţă.

Toate exemplele sau situaţiile semnalate de noi în cele ce preced, atestă o anumită stare de fapt: absenţa, deocamdată, din activitatea multor profesori a preocupării constante pentru realizarea unei corelaţii permanente între disciplinele cu profil social, fapt ce reflectă implicit şi o slabă colaborare între profesorii care predau aceste obiecte, sau între aceştia şi colegii de la celelalte discipline. Consecinţa directă a unei atari stări se observă nu numai în absenţa unor vederi unitare în explicaţiile date de profesorii care folosesc în comun limbajul categorial specific ştiinţelor sociale, ci şi — mai ales — în aceea că înţelegerea diferită sau neriguroasă a acestor categorii se va răsfrînge mai devreme sau mai tîrziu asupra nivelului de cunoştinţe al elevilor. „Luminarea" inspirată de către profesor sau elev a diferitelor teze marxist-leniniste echivalează în fond cu predarea şi înţelegerea acestor cunoştinţe de pe poziţii partinice, creatoare, militante.

Predarea competentă presupune stăpînirea esenţei fenomenelor sociale, iar aceasta reclamă iarăşi ca pe o condiţie „sine qua non" mînuirea cu supleţe a limbajului categorial — jaloane necesare în procesul cunoaşterii.

Să ne imaginăm ce s-ar întîmpla dacă şi în cîmpul de activitate al ştiinţelor despre natură s-ar produce la scară mare fenomenul de eludare sau neglijare a folosirii unui limbaj unitar. S-ar mai putea oare înţelege între ei biologii sau chimiştii dacă n-ar acorda acelaşi sens cognitiv unor termeni specifici disciplinelor pe care le reprezintă, sens impus de însăşi evoluţia ştiinţelor respective? Limbajul categorial specific constituie elementul de permanenţă în formaţia intelectuală a oricărui om, el este acel fundal pe care se vor proiecta întotdeauna imaginile mişcătoare ale prezentului, dar s-ar putea spune că el constituie totodată şi temelii veritabile pentru viitoarele „piste de lansare" spre viitor. Limbajul categorial riguros şi unitar îndeplineşte într-un fel rolul unor punţi între generaţii şi simultan unul dintre elementele de continuitate în viaţa culturală a popoarelor.

---

* Vezi şi — *Orizontul spiritual al profesorului de filozofie*, în revista „Lupta de clasă", nr. 1, 1971. *Profesorul — model pentru tînăra generaţie*, în revista „Forum", nr. 2, 1972. *Exigenţă raţională şi responsabilitate în educarea tineretului şcolar*, în revista „Forum", nr. 10, 1972.

DUMITRU THEODOSIU — OCTOGENAR

Prof. univ. dr. N. APOSTOLESCU,
membru al Academiei de Științe Sociale și Politice a R.S.R.

Personalitatea profesorului Dumitru Theodosiu — pe care regimul nostru socialist l-a cinstit cu titlul de „profesor emerit" — se impune biografului, ca și tuturor celor care-l cunosc și îndeosebi numeroșilor săi foști elevi, dintr-o serie de puncte de vedere de aleasă semnificație.

În primul rînd, vîrsta de 80 de ani, pe care a împlinit-o deja, este cu totul neverosimilă, dată fiind ținuta înaltă și dreaptă pe care și-o menține și în prezent, privirea clară și pătrunzătoare, spiritul său în continuă efervescență și cercetare, scrisul sigur și elegant, interesul viu și prezența activă în mișcarea pedagogică actuală din țara noastră. Desigur, acestea se datoresc nu numai unei deosebite zestre biologice, ci și unei raționale organizări a intensei activități pe care a desfășurat-o din fragedă tinerețe și a modului de viață în general.

În al doilea rînd, trebuie remarcat la profesorul Theodosiu aceeași mare sensibilitate care l-a caracterizat întotdeauna pentru valorile spirituale, pentru cele științifice și etice în special. Nu numai că a cultivat cu perseverență la elevii săi cultul adevărului, al onestității, al dragostei față de patrie, față de profesiunea aleasă, dar a fost el însuși un exemplu viu în toate aceste privințe și a militat cu discretă pasiune pentru traducerea lor în viață, pentru continua lor afirmare și dezvoltare, ca profunde trăsături caracteristice ale poporului nostru. Toți cei care i-am fost elevi, de la dînsul am învățat să iubim misiunea de învățător, să înțelegem noblețea acestei misiuni și să o punem cu dăruire în slujba poporului.

Dimensiunea trecutului i-a fost totdeauna scumpă prin tot ce a avut ea valoros, înțelegînd-o ca rădăcină vie și puternică pentru tot ceea ce se va construi viabil în viitor. Acestei atitudini se datorește și munca stăruitoare cu care a contribuit la recenta comemorare a fostei școli normale a „Societății pentru învățătura poporului român", cu ocazia împlinirii a 100 ani de la înființarea ei.

În al treilea rînd, menționăm ca trăsătură excepțională a personalității profesorului Theodosiu, stilul cu totul personal al relațiilor lui cu elevii — distant și cald în același timp, exemplu fascinant în ținută, atitudini, gesturi, mod de a vorbi etc. — și minunatele sale lecții de psihologie, de pedagogie, de istoria pedagogiei, ca și lecțiile model de la școala primară de aplicație de pe lîngă școala normală și magistralele analize pe care le făcea lecțiilor practice ale elevilor normaliști. Dînsul ne-a învățat „pe viu" că pedagogia este știință și artă în același timp, că ea îndrumează cea mai măreață dintre realizări — „omul ca personalitate" — că însușirea și aplicarea ei presupun mai presus de toate curățenia sufletească și multă dăruire. Toate acestea ni le-a arătat profesorul Theodosiu nu prin cuvinte, ci pe calea directă, nemijlocită a faptelor și activității lui, prin focul sacru de care era însuflețit în munca sa și pe care niciodată nu-l lăsa să se exteriorizeze în vreun fel voit, dar pe care noi, elevii, îl simțeam cum radiază și se pătrunde.

Personalitatea profesorului Theodosiu nu s-a manifestat numai prin influența nemijlocită, profund formativă, asupra elevilor săi, în condițiile date ale învățămîntului pedagogic secundar din vremea aceea. Domnia sa a desfășurat — după primul război mondial, — o muncă susținută pentru îmbunătățirea sistemului de pregătire a învățătorilor în țara noastră. Etapa care a început atunci în dezvoltarea acestui învățămînt poartă în mare parte pecetea concepțiilor și perso-

nalității profesorului Theodosiu, care prin competență, tact și convingător spirit constructiv a reușit să rețină atenția forurilor conducătoare și să aibă măsuri organizatorice care au însemnat introducerea unui spirit nou în pregătirea învățătorilor.

Este momentul să subliniem că trăsătura caracteristică fundamentală a personalității profesorului Theodosiu este o deosebită capacitate de descifrare a noului, de viziune clară a ceea ce trebuie să fie în învățămînt și hotărîrea nestrămutată de a duce la îndeplinire obiectivele propuse pe linia progresului. Această trăsătură l-a caracterizat din tinerețe și l-a însoțit în tot timpul activității sale.

Ca învățător, între 1 ianuarie 1912—1 septembrie 1913, în comuna Viișoara, jud. Teleorman, pe lîngă activitatea curentă cu elevii a înființa școala de alfabetizare a adulților, a pus bazele unui muzeu comunal (istoric, economic și sanitar) și a repus în funcțiune biblioteca populară care de mulți ani își încetase activitatea.

Ca învățător la școala de aplicație a Școlii normale din București — 1 septembrie 1913—1 septembrie 1916 — a introdus, primul în țara noastră, studiul individualității școlarului *prin metoda experimentală, precum și sistemul disciplinei libere prin* conducerea de sine a clasei.

Ca învățător și director (după întoarcerea din războiul din 1916—1918 la care a participat ca ofițer pe front) la Școala primară de băieți nr. 32 — actualmente nr. 27 — din București, a inițiat școala în aer liber *(în parcul Tei), a introdus lucrul manual ca* auxiliar *la toate obiectele de învățămînt, a creat și a condus o* clasă de recuperare *a școlarilor rămași în urmă din diferite cauze externe, a aprofundat sistemul* disciplinei liber consimțite *și a practicat* schimbul de experiență *între școli (cu prof. Radu Petre, pe atunci învățător la școala de băieți din Comuna Măgurele).*

Ca profesor de pedagogie la Școala normală de băieți din București — 1 septembrie 1921—1 septembrie 1947 — a introdus metode noi atît în instrucția cît și educația viitorilor învățători: a practicat din plin procedeul care constituie astăzi unul din aspectele caracteristice ale modernizării învățămîntului — „problematizarea" în cadrul lecțiilor — a introdus schimbul de experiență între clasele ultime ale școlilor normale din Capitală și din comuna Măgurele-Ilfov, a constituit colectivele de muncă, cercurile educative pe clase și cercurile literare și științifice pe școală înainte de a fi fost introduse oficial în programă, a înființat pentru prima dată la noi școala părinților, a inițiat și a propagat înființarea de instituții peri-școlare: cooperativa școlară, bibliotecile de clasă și farmacia școlară, a practicat vizitarea cu elevii a școlilor de educație specială (școala de orbi, de surdo-muți, de întîrziați mintali), a coloniilor de muncă pentru reeducarea vagabonzilor etc.

O latură de importanță capitală a activității profesorului Theodosiu a fost aceea a elaborării și publicării de manuale de specialitate, care la începutul activității sale profesorale lipseau aproape cu desăvîrșire (singurele manuale erau Pedagogia de Ana Kernbach și Didactica lui Patriciu), care erau cu totul învechite și nu mai corespundeau programelor. A publicat manualele: Didactica (1922), Metodica (1922), Pedologia — studiul copilului (1923), Introducerea biologică în psihologie (1926), Psihologia copilului și a adolescentului (1946) — majoritatea dintre acestea apărînd pentru prima dată în literatura noastră pedagogică și constituind baza studiului în acest domeniu pentru peste 20 de serii de învățători din toată țara.

În afara manualelor școlare, care au înregistrat numeroase ediții, a publicat pe parcurs lucrări științifice sau literare de aprofundare a experienței didactice și educative ca: „Mai aproape de elevi" (1936), reeditată în 1972 și primită cu interes de către cititori, „Pedagogia inimii" (1940), „Revizuiri" — critica metodelor curente (1944) și a desfășurat o bogată activitate publicistică cu conținut pedagogic în reviste de specialitate și în presă.

A contribuit în mare măsură la avîntul pedagogiei experimentale în țara noastră prin studii grele și migăloase bazate pe anchete și pe statistică, publicînd rezultatele cercetărilor în lucrări ca: „Studiul repetenției în școala primară" (1925), „Cercetări asupra sănătății elevilor din școala medie" (1929), „Cercetări asupra surmenajului școlar", „Starea economică și socială, a familiei și influența ei asupra progresului școlar al copiilor", „Aptitudinile și selecția elevilor din punct de vedere școlar și profesional".

Alăturea de bogata activitate didactică, educativă și științifică de adevărat pionierat în învățămîntul pedagogic secundar din țara noastră, profesorul Theodosiu a îndeplinit timp de 4 ani, în urma solicitărilor ce i-au fost făcute, și funcția de subdirector al Școlii normale unde funcționa ca profesor (1930—

1934). A trebuit să demisioneze din această muncă, din cauza conservatorismului rigid și a rezistenței la orice înnoire care trona încă la conducerea școlii, mai ales sub raport administrativ și al îmbunătățirii bazei materiale.

Prisosul de inițiativă și forță creatoare și l-a revărsat profesorul Theodosiu în înființarea unei serii de societăți și organizații subordonate obectivelor cu caracter pedagogic. Locul de frunte îl ocupă înființarea, în anul 1927, a „Societății profesorilor secundari de pedagogie din România", căreia i-a fost și președinte ales. În primul „Buletin" (nr. 1 și 2) publicat în anul 1929 se arată în prefață crezul al cărui conținut nobil ar trebui să însuflețească și astăzi pe orice profesor: „...noi cei o sută de profesori și profesoare de pedagogie din toate ramurile învățămîntului secundar ne angajăm, *cu aceeași fermă și reflectată decizie din momentul solemn al mobilizării noastre în jurul programului inițial, ca să* înnoim *școala primară română, făcînd-o cu adevărat activă și pe măsura copiilor și a realităților de la noi; și să organizăm și să intensificăm acțiunea de cultivare a maselor".*

Păcat că această asociație — cu atît de înalte idealuri — nu și-a putut continua existența și este regretabil că astăzi, cînd necesități imperioase ale școlii noastre o impun, nu sîntem din acest punct de vedere la înălțimea înaintașilor și nu avem încă o asociație a profesorilor de pedagogie!

Pentru calitățile deosebite și munca sa meritorie, profesorul Theodosiu a fost ales membru în diferite societăți științifice și culturale, între care și Secția română a Ligii internaționale pentru educația nouă.

Profesorul Dumitru Theodosiu este una din figurile de frunte ale pedagogiei românești contemporane, profund devotat poporului și școlii, profesiunii și științei, cu excepționale calități de înnoitor și animator. Deși a deținut și unele funcții universitare, totuși adevăratul lui ideal a fost școala poporului. Și-a consacrat întreaga muncă, întregul talent, întreaga viață, învățămîntului pedagogic mediu — pregătirii învățătorilor, — aducînd o însemnată contribuție la istoria acestui învățămînt.

Nu se poate trece cu vederea nici faptul că a fost unul din ctitorii învățămîntului muncitoresc din România, la a cărui înființare a contribuit prin lecții gratuite ținute ucenicilor adunați în 3 școli din diferite părți ale Capitalei.

Nu putem pretinde că am prezentat aici în întregime activitatea didactică și științifică de aproape 60 de ani pe care profesorul Theodosiu a consacrat-o învățămîntului. Pentru această activitate — valoroasă, însuflețită și dezinteresată — forurile în drept i-au acordat numeroase distincții: un premiu al Universității din București și două premii ale Academiei pentru lucrări pedagogice și literare; trei premii ale Ministerului Învățămîntului pentru manuale didactice; Răsplata muncii pentru învățămînt; Gradația de merit; Meritul cultural, iar în 1966 titlul de „profesor emerit".

Mereu prezent în publicațiile cu conținut pedagogic și în acțiuni deosebite ale mișcării pedagogice din țara noastră, îi urăm profesorului emerit Dumitru Theodosiu, cu profund respect și nețărmurită dragoste și recunoștință, mulți ani în continuare cu aceeași prestigioasă prezență.

CEA MAI VECHE ȘCOALĂ DIN JUDEȚUL ARAD

Prof. D. ONCIULESCU,
Timișoara

Dacă Banatul, respectiv județul Timiș, a sărbătorit cea mai veche școală din Cenad — sec. III—IV ca școală de catehumeni, 1009—1030 ca școală slavo-bizantină, iar de la 1030 în continuare cîteva secole, ca școală latină — județul Arad i-a urmat cu școala din comuna Covăsînți, documentată la anul 1532, cînd elevii din localitate, „scolares" îl întîmpină pe voievodul Tran-

silvaniei, Ioan Zapolya, cu o cîntare: „Bucură-te şi iarăşi, zic, bucură-te".

Cronicarul contemporan György Széremi (în Epistola de perdicione regni Hungarerum 1484—1543, ed. Mon. Hung. Historise Scriptores I. K. 306, Pesta, 1857) povesteşte despre trecerea lui Ioan Zapolya — parţial recunoscut rege şi al Ungariei — prin Lipova, apoi înnoptarea la Covăsinţi şi întîmpinarea sa din duminica de 15 dec. 1532 de către „şcolarii" din comună cu imnul de mai sus. Or, cum această comună a fost locuită întotdeauna numai de populaţie românească, înseamnă că şcolarii despre care povesteşte cronicarul erau români.

La începutul sec. al XVI-lea, localitatea Covăsinţi cunoaşte o frumoasă dezvoltare — cronicarul o numeşte „orăşel" (oppidulus) — iar voievodul — rege Ioan Zapolya o consideră vrednică de a-l primi peste noapte. Dascălul şcolii, cu elevi bine pregătiţi în cîntări, are prezenţa de spirit să-l întîmpine pe rege cu o cîntare bisericească potrivită şi pentru un astfel de eveniment. Şcoala românilor din Covăsinţi era, conform vremurilor, o modestă şcoală confesională ortodoxă, în care dascălul, cîntăreţ şi la biserică, îi învăţa pe cei 10—15 copii citirea din puţinele cărţi-manuscrise de la strană, pe cei mai dotaţi şi cu scrisul, şi pe toţi mai ales cîntarea bisericească, cîntările de ori ce fel fiind din totdeauna atractive şi educative, mai ales pentru cei înzestraţi cu simţ muzical.

Şcoala din Covăsinţi, cu o existenţă continuă seculară, avea la 1777, cum raportează pretorul Georgius de Sölbek, 14 elevi, iar învăţătorul primea 20 de creţari de la fiecare elev şi o măsură de grîu (vica), fiind obligat să cînte şi la biserică şi să citească.

Cei 440 de ani de existenţă şcolară documentată, alături de trainica şcoală a vetrei folclorice tradiţionale româneşti a comunei Covăsinţi, s-ar cuveni să fie sărbătoriţi în mod deosebit.

*(Redăm, parţial, textul cronicarului :... „et movit se rex Iohannes iterum versus Lippam iam secundarie. Et ibi ettam solatium habuit in duobus ebdomadis. Et mane surrexerat rex de Lippa venimus ad Kowazy sub monte Makra oppidulus erat, et ibi pernoctavimus. Et mane surrexerit rex, erat Dominicus dies in adventu Domini, ubi cantabant şcolares in summa officium. Gaudete iterum dico, gaudete").**

* „Şi a venit regele Iohannes la Lippa (Lipova) petru a doua oară. Şi acolo a rămas timp de două săptămîni. Şi a plecat regele de dimineaţă de la Lippa (Lipova) şi a venit la Kowazy (Covăsînţi). Orăşelul se află la poalele muntelui Makra, şi acolo a rămas pe timpul nopţii. S-a sculat regele de dimineaţă, era o zi de duminică, la venirea Domnului, şcolarii cîntau după datină în cor : Bucuraţi-vă şi iarăşi zic, bucuraţi-vă"!

ÎNCEPUTURILE ŞCOLII DIN DOMNEŞTI-ARGEŞ

prof. PETRE IONESCU-MUSCEL

Satul Domneşti — situat la mijlocul distanţei dintre Cîmpulung şi Curtea de Argeş — a fost întemeiat de către românii refugiaţi din Transilvania. Primele grupuri s-au aşezat aici încă din vremea voievodatelor. Satul şi moşia Domneşti au fost un timp proprietatea lui Neagoe Basarab, care le-a făcut danie mînăstirii Argeş [1]. Locuitorii comunei au fost clăcaşi ai acestei mînăstiri pînă la reforma agrară din 1864.

Date despre organizarea învăţămîntului în comună, înainte de deceniul al patrulea din secolul al XIX-lea nu avem. Este însă sigur că unii din locuitorii comunei ştiau să citească încă din secolul al XVIII-lea. Este cu putinţă ca unii copii şi tineri din Domneşti să fi învăţat cititul, poate şi scrisul, la mînăstirea Argeş. La 1 noiembrie 1796 a luat fiinţă seminarul din Curtea de Argeş. În anafora de înfiinţare se arată ca

[1] Arhivele Statului, Bucureşti (Episcopia Argeş) doc. 2 pachetul 17, cf. şi Revista istorică a comunei Domneşti" — judeţul Muscel, 1941, p. 153.

el „să fie şcoală pentru cei ce veru fi ca să intre în treapta preoţiei, din toate eparhiile, orînduindu-se un dascăl ca să fie pentru catahisis...“[2]

S-ar putea, de asemenea, ca vreunul din preoţii celor două biserici din comună să fi dat ştiinţă de carte cîtorva din copiii satului, cel puţin în primele decenii ale secolului al XIX-lea, cînd numărul unor astfel de şcoli pe lîngă biserici a crescut în întreaga Ţară Românească. Cert este că în 1838, cînd Eforia şcolilor — condusă de Petrache Poenaru — a cerut subocîrmuitorilor de la plăşi să trimită tineri cu ştiinţă de carte la „şcolile normale“, aflate în reşedinţele de judeţ, comuna Domneşti l-a trimis la Cîmpulung pe Nicolae Domnescu. *Rezultă, deci, că în comună erau ştiutori de carte încă înainte de 1838.*

Nicolae Domnescu a frecventat cursurile de vară, organizate pentru „candidaţii de învăţători“ la „şcolile normale“, între anii 1838—1843. O dată cu încheierea cursurilor i s-a eliberat certificatul de absolvire, întocmit în următorii termeni: „Nicolae Domnescu, zis Samoilescu, candidat de învăţător din satul Domneşti, urmînd şcoala normală din oraşul Cîmpulung, judeţul Muscel, de la anul 1838, pînă în 1843, s-a deprins la învăţăturile ce i se cere a şti pentru această slujbă, adică la citire şi scriere slobodă, la catehismul legii creştineşti, la cîntările bisericeşti şi la începuturile de aritmetică şi fiindcă în cursul învăţăturii sale, numitul s-a arătat cu purtare bună, i se dă la mînă acest înscris, întărit cu pecetea Eforiei Şcoalelor, spre a fi învăţător la şcoala din Domneşti şi sub-revizor la plasa Rîurile“.[3]

Iată un act care constituie atît dovada unei calificări, cît şi numirea în două funcţii: învăţător şi subrevizor. Peste cîteva decenii, o astfel de situaţie presupunea emiterea a trei acte separate: de absolvire, de titularizare în învăţămînt şi de numire ca subrevizor de plasă.

Se pare că acest Nicolae Domnescu avea o bună pregătire şi dăduse dovadă de hărnicie şi de pricepere, din moment ce Eforia şcolilor găsise de cuviinţă să-l numească subrevizor. El face parte din prima serie de subrevizori care — împreună cu profesorii de la „şcolile normale“, ce aveau şi funcţia de inspectori ai şcolilor săteşti din judeţ — constituiau corpul de control al învăţămîntului din Ţara Românească.

Din „înscrisul“ dat la mînă lui N. Domnescu rezultă şi conţinutul cursurilor de vară pentru pregătirea învăţătorilor: citit, scris, catehismul, cîntările bisericeşti şi „începuturi de aritmetică“. Se ştie însă că, la şcolile normale, candidaţii de învăţători se iniţiau şi în utilizarea metodei lancasteriene. Despre aceasta nu se pomeneşte nimic în certificatul şi actul cu cele două numiri ale lui Nicolae Domnescu.

În timpul scurt în care a funcţionat acest învăţător, comuna a ridicat şi primul local de şcoală, se pare cu sprijinul unuia din preoţii satului — popa Pavel.

Nu se ştie ce se va fi întîmplat cu N. Domnescu, pentru că în 1847 documentele vremii menţionează numele altui învăţător: Bucur Domnescu[4].

Numele acestui dascăl apare într-un raport din aprilie 1847 înaintat Eforiei de către profesorul „şcolii normale“ din Cîmpulung — Ion Brezoianu — în care erau citaţi cinci dintre cei mai destoinici învăţători din judeţ. Printre aceştia se afla şi Domnescu Bucur. Rezultă dar că acest Domnescu — şi el din Domneşti — funcţionase pînă atunci în altă comună.

De la Bucur Domnescu a rămas textul unei cuvîntări ţinute în faţa sătenilor, cu prilejul încheierii cursurilor din 1847 şi publicată în Învăţătorul satului *(nr. 15 din 1847).*

Din conţinutul ei rezultă că Bucur Domnescu nu era un biet ţîrcovnic cu puţină ştiinţă de carte, cum au fost consideraţi uneori învăţătorii ce-au funcţionat între anii 1843—1848. Cuvîntarea lui dovedeşte o bună orientare în problemele educaţiei din acea epocă, claritate şi ordine în expunerea ideilor şi multă pricepere retorică. „M-am învrednicit fraţilor — spunea el consătenilor săi — a forma mintea copiilor dumneavoastră (...) în dragostea aproapelui, în datoriile către stăpînire şi patria noastră, în datoriile ce au copiii către părinţii lor“.[5]

Cuvîntarea lui Bucur Domnescu scoate în evidenţă frămîntările provocate în lumea satelor prin înfiinţarea şcolilor săteşti de stat. Se făcea trecerea de la şcoala cu un conţinut religios la una cu elemente preponderent laice. Astfel, orientarea ce s-a dat conţinutului învăţămîntului din şcolile rurale în 1838 a

[2] Apud „Revista istorică a comunei Domneşti“, p. 72.

[3] Arhivele statului, Bucureşti, dos. 3381/1857 (Ministerul Cultelor şi Instrucţiei).

[4] Arhivele statului, Bucureşti, dos.3381/1857 (Ministerul Cultelor şi Instrucţiei).

[5] Cuvîntarea publicată şi de către Gh. Pîrnuţă, I. T. Radu, Ion Lupu, în *Învăţămîntul în Muscel în secolele XVII—XIX*, E.D.P., 1968, p. 257—260.

stîrnit unele proteste în lumea satelor. N. Domnescu caută să-şi convingă ascultătorii de superioritatea unei şcoli în care s-a renunţat la ceaslov, „carte pentru biserică, dar nu şi pentru şcoală; pentru că ea împiedică, stăvileză înaintarea cîtirii, tîmpeşte mintea copilului în loc să o dezvolte". Prin cuvîntarea sa, dascălul din Domneşti şi-a propus să-i facă pe consătenii săi conştienţi de momentul de răscruce pe care îl trăiesc, de necesitatea de a se renunţa la tradiţiile care se dovedeau a fi o frînă în calea dezvoltării satului. „Le plac unor oameni — spunea el — să se ţie de cele vechi, ca orbul de ciomag. Noi am păstrat din obiceiurile cele vechi numai pe cele bune, iar pentru cele rele, pe acele năravuri care ne vatămă, ne păgubesc, le-am năpăstuit. Am izgonit dar acele cărţi care ţinea pe tinerime cu anii la învăţătura cîtirii şi fără să ştie să citească vreodată".[6]

Învăţătorul N. Domnescu era convins de faptul că în faţa poporului român se deschideau noi zări; el căuta să cultive această convingere şi ascultătorilor săi. Cuvintele cu care îşi încheia cuvîntarea sînt semnificative pentru entuziasmul şi încrederea în viitor care au susţinut eforturile modeştilor dascăli în preajma anului 1848.

„Tinerimea, spunea N. Domnescu în cuvîntarea lui... se iveşte ca să ne arate o nouă viaţă, să ne spuie că cerul ţării noastre va fi senin, să strige că am scăpat de întuneric, că părţile luminei ne sînt deschise, că dreptatea şi veacul acesta cere propăşirea...".

La 1 octombrie 1847 a fost numit un alt dascăl la Domneşti — Pavel Luca[7]*. Şi acesta se pare că a fost un dascăl cu o bună pregătire, pentru că de la el au rămas mai multe însemnări cu caracter istoric despre această comună*.*

După revoluţia din 1848 şcoala din Domneşti — ca toate şcolile sătesti din Ţara Românească — a fost închisă. Credem, însă, că închiderea şcolilor de stat din comune n-a dus la întreruperea oricărei forme de instruire în satele noastre. La Domneşti, o parte din copiii satului au fost instruiţi de către Ion sin Popa Pavel, care mai tîrziu a devenit preot în Domneşti. Activitatea lui a durat pînă în 1857 cînd caimacanul Alexandru Ghica, fostul domn sub care s-a organizat învăţămîntul rural în 1838, a dat dispoziţie să se redeschidă şcolile sătesti.

În condiţiile în care învăţătorii ce predaseră înainte de 1848 se risipiseră, îndreptîndu-se spre diverse alte îndeletniciri, acum, în 1857, Eforia şcolilor nu avea altă posibilitate de a recruta cadrele necesare decît cerînd comunelor să i se facă recomandări. S-a păstrat o astfel de recomandare pe care deputaţii comunei Domneşti au întocmit-o — la 5 mai 1857 — pentru tînărul Nicolae Hanescu. „Noi, locuitorii satului Domneşti, scriau deputaţii, pătrunzîndu-ne de poruncile stăpînirii pentru a alege un candidat dintre cărturarii acestui sat, pentru a învăţa copiii noştri (...) noi am găsit de cuviinţă (să alegem pe unul) care doreşte a să însărcina cu această slujbă pă Nicolae Hanescu, carele îl cunoastem cu purtări bune şi cu ştiinţă mai deosebit decît ceilanţi cărturari, ce sînt întru acest sat şi (cerem) subcîrmuirii a-l înainta d-lui profesor a face cele de cuviinţă cu dînsul"[8]*. Urmează sigiliul satului şi semnăturile deputaţilor.*

Demn de remarcat este faptul că după ce Nicolae Hanescu a redeschis şcoala de stat din Domneşti, preotul Ion sin Popa Pavel — cunoscut în istoria satului sub numele de Popa Niţă — şi-a continuat activitatea de învăţător în rîndul adulţilor — ţărani clăcaşi pe moşiile boiereşti. La aceste lecţii, ţinute pe prispa unei case — după mărturia unor bătrîni care mai trăiau încă în deceniile trei şi patru ale acestui secol — participau nu numai bărbaţi, ci şi femei din Domneşti şi din satele vecine (Stăneşti, Pietroşani). Ei învăţau să facă literele pe nisip şi scriau cu cărbune pe o scîndură de lemn.

Într-o cuvîntare pe care a ţinut-o la 19 iulie 1863, Popa Niţă îşi motiva astfel eforturile sale de instruire a adulţilor: „Am dorit ca pe plaiul nostru să fie satul nostru cu oameni luminaţi, atît bărbaţii, cît şi femeile lor. Această dorinţă este ca un stîlp de nemişcat la şcoala ce am făcut pentru satul nostru".

Interesul şi dragostea lui Ion sin Popa Pavel pentru luminarea sătenilor din Domneşti s-a manifestat şi cu prilejul construcţiei unui nou local de şcoală. Printr-un act, încheiat în 17 august 1874, Ion sin Popa Pavel îşi amaneta 11 prăjini de pămînt pentru a împrumuta 11 galbeni austrieci necesari ridicării şcolii. Faptul are o dublă semnificaţie: a) la

[6] Ibidem.
[7] „Învăţătorul satului", nr. 19, din 1 decembrie 1847.
* Utilizate de Luca Paul în „Descrierea comunei Domneşti" din Buletinul societăţii geografice, tr. III, p. 239, din 1885.

[8] Arhivele statului Bucureşti, dos. 3896/1857.
[9] Arhiva protoieriei Muscel.

zece ani de la adoptarea legii din 1864 numărul copiilor care frecventau școala din Domnești crescuse așa de mult că era necesară o nouă construcție; b) în condițiile în care legea din 1864 nu precizase și îndatoririle statului pentru realizarea învățămîntului obligatoriu, soarta școlii rurale depindea de multe ori de inițiativa și spiritul de jertfă al unora dintre aceia care înțeleseseră marele ei rol în luminarea țăranilor.

Dar, cu legea din 1864 se încheie epoca mai veche a școlii din Domnești și se trece într-o altă etapă de dezvoltare a ei, ca și a întregului învățămînt din România.

Orientări și tendințe în reforma învățământului din Austria

Prof. univ. dr. R. GÖNNER,
președintele Institutului de pedagogie al Universității din Salzburg
membru al Comisiei parlamentare de reformă a învățământului din Austria

În situația dificilă în care se află politica educațională azi — devenită parte esențială a politicii externe —, importanța ei nemijlocită pentru oricare politică a societății nu mai trebuie lămurită. În această situație este important fără îndoială să privești la experiența altor țări. Se pot astfel face comparații, realiza inițiative, dar tot astfel pot fi evitate căi greșite, încercate în altă parte.

Aceasta este valabil pentru politician în egală măsură ca pentru orice pedagog, care își concepe specialitatea în slujba politicii, a politicii de grijă și prevedere pentru stat și societate, care nu susține o pedagogie politicianistă, ci o metapolitică care-și cunoaște îndatoririle nemijlocite și totuși superioare și înălțătoare. Astfel pot să-mi exprim recunoștința că mi se oferă ocazia de a-mi spune cuvîntul într-o revistă de pedagogie de frunte din România. Se adaugă și faptul că există o bază de comparație. Aceasta pot să o susțin după o călătorie de studii foarte instructivă pentru mine, călătorie întreprinsă în cadrul convenției culturale între R. S. România și Austria. În cursul acestei călătorii de studii am putut vizita institute de pregătire a cadrelor didactice, diferite școli și o atît de remarcabilă instituție pentru educația extrașcolară cum este Palatul Pionierilor din București. Mi s-a oferit mai ales ocazia de a sta de vorbă cu personalități de seamă din domeniul educației și pedagogiei științifice din București, Suceava și Cluj.

Apreciez această vizită ca o contribuție a științei educației comparate la cunoașterea problemelor pedagogice și sistemelor școlare din cele două țări, căci în esență, cu toată deosebirea sistemelor sociale, România ca și Austria se află în fața acelorași mari cercuri de probleme.

Studiul meu se împarte în 3 părți: voi începe cu o scurtă considerație istorică, retrospectivă, pentru o înțelegere mai bună a evoluției problemelor, a evoluției ideilor. Apoi doresc să caracterizez, în mare, considerațiile asupra reformei școlare austriece în prezent. În partea a treia voi reliefa esențialul, ceea ce constituie după părerea mea, într-adevăr, baza oricărei politici educaționale moderne. Aceasta va avea loc desigur pe fundalul cercetărilor proprii, precum și a experienței dobîndite ca membru al comisiei parlamentare de reformă școlară austriece. Studiul meu va fi făcut în lumina unor principii generale, care depășesc granițele de stat. Aș dori să expun în partea a treia și cele trei direcții mari în politica educațională modernă.

I. Austria s-a înscris și ea în mișcarea de reformă pedagogică germană dintre cele două războaie mondiale. Încă în perioada dinaintea primului război mondial pătrund și în Austria ideile pedagogiei reformatoare. Asupra acestor chestiuni mă voi opri pe larg. Ajunge să amintesc numai indicația dată în cadrul Oficiului de Stat pentru afaceri interne și învățămînt de atunci, predecesorul Ministerului Federal pentru Învățămînt, de a se crea în anul 1919 o secție proprie de reformă școlară. În programa concepută atunci se urmărea mai ales respectarea a trei puncte de vedere călăuzitoare:

— *în primul rînd s-a acționat pentru democratizarea administrației școlare prin constituirea de comisii de profesori și crearea de societăți de părinți, care să fie conduse de un „sfat al educației și învățămîntului";*

— *în al doilea rînd s-a preconizat unificarea claselor elementare ale școlii medii cu clasele superioare ale școlii obligatorii într-o școală generală medie obligatorie — școala unitară — în care prin împărțirea în cicluri pe clase să fie asigurată diferențierea necesară. Potrivit acestui plan, școala austriacă urma să aibă următoarea schemă organizatorică:*

1. Școala elementară de patru ani.

2. Școala medie generală de patru ani pentru toți copiii între 10 și 14 ani.

3. Școala superioară de cultură generală de patru ani cu patru secții: limbi clasice, limbi materne, matematici-științele naturii și Școala „Superioară Germană".

— În sfîrșit, în al treilea rînd, s-a dat o orientare nouă structurii interne a sistemului școlar și întregului stil de lucru în diversele trepte ale școlii.

Pentru stabilirea formei exterioare a școlii în noul stat, ca și pentru conturarea conținutului ei, un fapt devenise foarte important asupra căruia voi stărui. În această epocă a avut loc o politizare a întregului învățămînt, mai ales al școlii elementare. De acum încolo, pentru această școală, raportul de forțe al partidelor politice în corpul legislativ devine factorul determinant. Partidele politice se consideră comunități de concepții asupra lumii, se închid în sine și deci se interesează foarte puțin de educație.

Astfel, curînd după întemeierea Republicii se intensifică activitatea politicianistă a educatorilor, ceea ce atrage după sine grave consecințe pentru școală. Vom reține că lupta politică dusă de partide nu se conduce de principii, ci de o politică de împrejurări, de acțiuni tactice momentane. Înfruntarea politică devine rigidă și capătă foarte repede caracter de luptă culturală a unor interese înguste de clasă ale burgheziei. Această luptă nu s-a limitat numai la controverse pe problemele: școala unitară, administrația școlară, camerele de profesori, academizarea pregătirii învățătorilor, adaptarea conținutului instrucției la noile planuri de învățămînt, ci a afectat pe larg dezvoltarea internă a școlii.

Pedagogul bavarez Alóys Fischer, tovarăș de luptă și de acțiune, dar mai ales observator critic și avertizator în lupta de atunci pentru „dreptatea, sensul și țelul influenței pedagogice", a vorbit odată despre cele trei faze ale mișcării pedagogice de reformă. Primul stadiu s-ar caracteriza prin „dorul după mai multă viață în școală" în lupta împotriva supraîncărcării, intelectualismului. Stadiul următor l-au constituit „dezbaterile și făurirea de proiecte", constînd într-o „mulțime de sugestii și păreri". După primul război mondial mișcarea a intrat în a treia ei fază, fiind legată de diversele tendințe politice. Este faza „concursului de păreri, de grupuri, de partide pentru a exercita influențe hotărîtoare asupra realizării imediate, mai corecte, a „intervenției" în problemele educaționale.

De aici reiese că, pe de o parte, politica pătrunsese adînc în problematica pedagogică a timpului, că, pe de altă parte, mișcarea de reformă însăși era politizată. Aceasta a avut ca urmare două consecințe: dezbaterile au trecut de la înnoiri metodice și de instruire „neutre", la disputa de probleme exterioare domeniului: organizatorice și administrative, controversate din punct de vedere social-politic; ele erau amestecate peste măsură în contradicțiile politice existente acut în Austria dintre cele două războaie mondiale.

Așa se face că mișcarea reformatorie nu și-a aflat încheierea și deplina fructificare, cu toată faima mondială pe care o dobîndise „Reforma școlară vieneză". Din cauza certurilor politice nu s-a ajuns la o reglementare legislativă cuprinzătoare — în analogie cu situația din Germania —, cu toată existența planurilor definitive pentru învățămîntul elementar din anul 1926 și a planurilor pentru învățămîntul general și mediu din 1927. Potrivit articolului 14 al Constituției Federale a Republicii, de curînd constituite, urma „să se reglementeze în baza unei legi speciale în domeniul școlar și de educație cetățenească sfera de influență a Federației și landurilor". Această lege nu s-a aplicat în prima Republică, care și-a aflat sfîrșitul odată cu ocuparea de către trupele germane a teritoriului țării în 1938. După 1945 încercările unei reglementări legislative au eșuat din nou. Totuși bunăvoința pentru tratative, mai ales după 1955, după reinstaurarea suveranității politice depline a Austriei, a fost foarte mare din toate părțile — aceasta din rațiuni superioare ale politicii de stat. În anii 1960-61-62 s-a ajuns, în sfîrșit, la elaborarea de soluții acceptabile. Așa s-a ajuns la adoptarea așa-numitei „Legi a

organizării școlare" din 25 iulie 1962, pe baza căreia a fost emis un șir întreg de legi școlare complimentare, ceea ce face ca astăzi în Austria să se vorbească de „Opera legislativă școlară 1962".

Una din schimbările esențiale comparativ cu structura și reconstrucția sistemului de învățămînt de pînă atunci din Austria, o constituie introducerea anului al IX-lea de școală obligatorie. În urma consensului partenerilor de tratative, de atunci, durata obligatorie de școlarizare a fost prelungită cu un an. Dacă în această problemă domnea o concordanță principială, concepțiile asupra încadrării acestui an erau complet divergente. Una din părți pleda pentru al V-lea an (clasă) în învățămîntul elementar, cealaltă parte pleda pentru supraetajarea școlii generale, respectiv a treptei superioare a școlii elementare. În final s-a convenit ca al IX-lea an școlar să fie introdus ca „an de politehnizare" pentru acei elevi care nu urmează mai departe o instituție școlară superioară sau o școală agricolă. Ea servește, în colaborare cu școala profesională, „orientării profesionale și consolidării culturii generale în vederea activității practice". În cadrul acestui an își găsește posibilități deosebite de afirmare și educația cetățenească. Prelungirea școlii obligatorii cu un an corespundea, după măsura adoptată atunci, nevoii măririi anilor de școlaritate la 9 ani a școlii de 8 ani superioare, existentă pînă atunci în Austria. Anul IX al gimnaziului, denumit și al 13-lea an de școală, a jucat un rol deosebit în ducerea discuțiilor din ultimii ani, mai ales ca punct de plecare pentru reforma școlară austriacă actuală.

O altă inovare a reformei școlare a anului 1962 a constituit-o crearea academiilor pedagogice. Acestea au luat locul institutelor tradiționale de formare a cadrelor didactice, create în al șaptelea deceniu al secolului trecut. Aceste academii își găsesc locul în sistemul de învățămînt austriac între școala superioară și universitate. Pînă acum nu s-a putut trece la un adevărat „învățămînt universitar". Forma aceasta de învățămînt se realizează în patru semestre. Ea este precedată acum de „gimnazii pedagogice și de artă" de patru ani, în care au fost transformate toate școlile de formare de cadre didactice de pînă acum; au fost înființate numeroase noi școli asemănătoare. La academie se realizează pregătirea învățătorilor. Învățămîntul în noua academie se realizează prin: prelegeri, seminarii, activități practice. Pe lîngă fiecare academie funcționează o școală de aplicație. Practicii pedagogice angajate la școli de oraș și în mediu rural i se adaugă un curs de instruire.

II. De trei ani însă lucrurile au luat o întorsătură nouă. Masele populare, sprijinite de uniunile de părinți și de diferiți deputați, au declanșat o acțiune de a desființa al IX-lea an obligatoriu (care urma să se introducă în baza legii reorganizării școlii din 1962) de la școlile de cultură generală superioare. Acțiunea a reușit prin întrunirea a 300 000 de semnatari. Urmarea n-a fost numai demisionarea ministrului învățămîntului dr. Piffl-Percevic și înlocuirea sa prin dr. Alois Mock, ci și adaptarea de către parlament a unei hotărîri care prevede elaborarea unei noi legi a organizării școlare. Aceasta a hotărît ca treapta superioară (ciclul superior) a școlii de cultură generală superioară (liceul, liceul real, liceul pedagogic și de arte) să fie redusă la patru ani. Prin aceasta a fost abandonat al IX-lea an de gimnaziu (ce e drept numai pentru cîțiva ani). Adoptarea acestei măsuri a fost legată de acțiunea partidelor politice, care au cerut ca ministrul învățămîntului să prezinte un amplu program de reformă școlară.

Pentru continuarea reformei sistemului de învățămînt austriac, ministrul învățămîntului a cerut să fie scoase din lupta politică cotidiană toate discuțiile pe această temă, lucrările urmînd să se desfășoare într-o atmosferă constructivă. În referatul înaintat de minister se arată că dezvoltarea survenită în știință, economie și societate, după legea din 1962, determină organele de resort să examineze temeinic, fără prejudecăți modalitățile de perfecționare a legii organizării școlare. Consiliul Național a invitat pe ministrul federal al învățămîntului să convoace comisia reformei școlare. Comisia se compune din nouă membri ai comisiei de învățămînt a Consiliului Național, din președinții consiliilor școlare din landurile celor nouă federații ale Austriei, din cinci pedagogi universitari, din reprezentați ai corpului didactic, ai părinților și organizațiilor de educație, precum și ai Cercului Tineretului Federal Austriac, în total 38 de membri.

Comisia mare lucrează în alte cinci comisii de domenii de specialitate și pe grupe de probleme: comisia-structură *care se ocupă de legătura dintre cultura generală și cea profesională, conținuturi și planuri de învățămînt, organizarea școlară;* comisia de metode, *care se ocu-*

pă cu metode moderne de predare și învățare, precum și cu mijloace moderne de predare și cu dotarea școlilor ; comisia de promovare are ca sarcină promovarea talentelor precum și orientarea școlară ; comisia cadrelor didactice se ocupă de pregătirea, perfecționarea și remunerarea cadrelor didactice ; comisia economică studiază problemele de cercetare, planificare și economia învățămîntului.

Voi căuta să schițez unele trăsături fundamentale ale viitoarei reforme școlare austriece. Punctul de plecare îl reprezintă ideea creării egalității și echității sociale a șanselor pentru fiecare copil și tînăr, după posibilitățile și capacitatea de a se cultiva. Există astfel un început bun social-politic, față de concepția tributară a inegalităților ce se manifestă în politica educației. Din această concepție se desprind, în perspectivă, elemente noi a căror idei principale, deocamdată pe plan teoretic, sînt: integrarea organizatorică a întregului sistem de învățămînt, criteriul diferențierii, înnoirea conținutului învățămîntului, promovarea metodelor noi de învățare.

Treptele și compartimentele sistemului de educație trebuie să fie astfel concepute, încît să-i fie lesne oricărui tînăr să se orienteze și să-i deschidă fiecăruia șansa de a dobîndi o instruire adecvată aptitudinilor sale. Între diferitele modalități de instruire trebuie stabilită o strînsă legătură. Organizarea școlară să ofere punți de trecere, posibilități de transfer de la o formă la alta de învățămînt. Sistemul de învățămînt trebuie să fie astfel conceput încît să asigure echilibrarea egalității șanselor oricărui copil sau tînăr. În consecință nu trebuie să existe decalaj în educație, între sat și oraș. Orientării școlare îi revine un rol însemnat în realizarea dreptului general la instrucție, în promovarea talentelor, fără a limita dreptul fiecăruia la o decizie individuală în învățămînt.

Planurile de învățămînt trebuie concepute nu ca simple planuri pe obiecte, ci să fie elaborate prin prisma unor motivații de învățare școlară, care să dezvolte dispoziția tînărului de a se cultiva. Folosirea metodelor, a mijloacelor moderne de predare, cît și a formelor de muncă corespunzătoare în procesul de instruire trebuie să ducă pe de o parte la raționalizarea necesară, iar pe de altă parte să creeze posibilitatea individualizării intensive în procesul de învățămînt.

Tematica consfătuirii asupra continuării reformei învățămîntului reprezintă, de aceea, îndeosebi :

— Treptele instrucției constituie un tot unitar începînd cu educația preșcolară și pînă la învățămîntul superior (incluzînd și educația adulților).

— Legătura dintre instrucția generală și profesională.

— Sarcinile instrucției, conținuturi ale instrucției. Obiecte de predare.

— Școli pentru cei între 10 și 14 ani și accesibilitatea oricărui tip de școală.

— Promovarea talentelor prin orientarea școlară.

— Reorganizarea ciclului terminal al școlilor superioare de cultură generală obligatorii, mai ales uniformizarea tipurilor ; introducerea materiilor facultative ; o nouă organizare a bacalaureatului.

— Învățarea pe grupe și adoptarea mobilității în activitatea claselor.

— Ridicarea eficienței procesului de învățămînt prin introducerea de noi metode de predare și învățare ; folosirea intensă a mijloacelor moderne de învămînt.

— Respectarea cerinței de a face mai economicoasă instrucția pentru individ și societate.

— Pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice. (Această din urmă problemă este cea mai importantă cerință. Căci o reformă școlară este concepută și planificată, ce e drept, la masa de consfătuire a unei comisii, dar realizată în fapt în sălile de clasă de către profesori cu o pregătire corespunzătoare, atașați înnoirilor ce se preconizează.)

Lucrările comisiei au progresat susținut. Atmosfera în care se desfășoară lucrările este pătrunsă de înalt simț de răspundere și de satisfacție ; nu au apărut pînă în prezent tensiuni politice de mare intensitate în cadrul discuțiilor. Aceasta este valabil, și pentru ultimele luni, de cînd dr. Fred Ginowatz a preluat conducerea Ministerului Învățămîntului. Aceasta se poate explica în parte și prin faptul că reprezentanții pedagogiei joacă un rol remarcabil de neutralizatori în cadrul dezbaterilor atunci cînd se alunecă pe panta disputelor ideologice. În această privință, avînd în vedere colaborarea politicii cu știința, lucrările comisiei de reformă școlară austriacă pot fi considerate model. Știința a furnizat pînă acum politicii — cea care hotărăște în final — elemente fundamentale în luarea deciziilor.

Și acum voi trece, după această relatare, care a caracterizat mai mult felul

de muncă și componența grupurilor de deliberare, la starea lucrurilor în prezent, care de altfel permite să se deducă ceea ce ne-am propus ca țel. În primul rînd am meditat asupra faptului că o reformă școlară ar trebui să pornească de la scopurile învățămîntului. Căci de acestea depind hotărîrile privind conținutul instrucției, cît și cele referitoare la organizarea învățămîntului, la problemele de metodică. Am considerat important ca scopurile fixate să nu se rezume la o formulă goală, fiind perfect conștienți că este extrem de dificil să se elaboreze obiective universal acceptabile, fără să aibă caracter abstract și formal.

Dezbaterile în jurul acestor probleme au necesitat mult timp, și este bine că a fost astfel. Comisia de reformă școlară a ajuns în sfîrșit la o formulare pe care o redăm mai jos :

„Ideea conducătoare a educației este omul adult care — autonom și cu spirit critic — este pregătit și capabil să-și asume răspunderea personală în vederea rezolvării sarcinilor sociale generale".

Gîndirea independentă și plină de răspundere, flexibilitatea și creativitatea într-o lume dinamică și mobilă, cu sisteme de valori pluralistice, cere din partea omului o atitudine bine fundamentată, supusă unei permanente verificări, mai ales în ceea ce privește gama valorilor sale etice și sociale. Instruirea nu se poate realiza prin îndoctrinare, nici nu se poate obține prin evitarea unor conținuturi și valori legate de religie sau de concepția despre lume, ci este rezultatul unor confruntări critice cu acestea.

Instrucția omului în acest sens cere pregătire și capacitate pentru gîndire și muncă creatoare; pentru cunoașterea conexiunilor și proceselor ; pentru însușirea cunoștințelor de specialitate; pentru aplicarea cunoștințelor pe baza simțului de răspundere ; pentru comunicare ; pentru confruntare critică și toleranță ; pentru o vastă cooperare socială; pentru continuarea permanentă a educației.

Pasul următor pe care urmează să-l facem vizează elaborarea unui catalog al conținuturilor instrucției, determinarea sferei educației. Va fi necesar, apoi, ca în concretizarea acestor conținuturi instructive să se facă considerații sau chiar verificări în domeniul psihologiei educației, adică să se elaboreze etapele instrucției și să se proiecteze în jurul acestora noi conținuturi instructive. În mare, distingem de la bun început trei etape instructive : învățămîntul de bază general, învățămîntul de bază structurat pe obiecte și învățămînt de bază orientat pe cuceririle științei și pe specialități.

Învățămîntul de bază general, prima etapă a instrucției, are ca arie de cuprindere : tehnicile culturii (vorbire, citire, scriere, aritmetică) ; orientarea în mediul înconjurător și societate ; îndeletniciri creative (educația artistică) ; activități fizice (exerciții fizice și educația sanitară).

Învățămîntul defalcat pe obiecte cuprinde diferite domenii de activitate : limba (limba maternă și limba străină ; învățarea unei limbi străine ar trebui să înceapă la începutul celei de-a doua etape a învățămîntului) ; mediul economic, social și istoric ; natura, matematica ; creația artistică; pregătirea profesională. Educația cetățenească și învățămîntul politic, cît și domeniul de instruire „Profesia și timpul liber", care constituie aspecte esențiale în cadrul fiecărui obiect, trebuie să devină obiecte independente către sfîrșitul acestei etape.

Pentru conceptul celei de-a treia etape instructive, următoarele considerații ar putea să aibă caracter determinant : privire evolutivă asupra învățămîntului științific (învățămînt determinat de științe), prioritatea culturii generale față de pregătirea de specialitate. (În această privință, în România există actualmente, tendințe similare, așa cum am putut constata cu ocazia vizitei mele de studii.)

Sfera de activitate a învățămîntului științific urmează să fie determinată de fenomenele fundamentale ale culturii noastre actuale : lumea modernă a muncii pe de o parte, tradiția pe de altă parte și posibilitățile lor de integrare.

Aria principală a învățămîntului științific ar constitui-o : germana (ca expresie a făuriri vieții personale și sociale); matematica (ca baza științelor naturii care izvorăsc din ea, a tehnicii și a civilizației) ; educația politică (prin care înțelegem un complex de elemente istorice, politice, social-economice, de drept public, constituțional și internațional, precum și elemente geografico-geopolitice, ca bază pentru o știință a prezentului, orientată asupra diagnozei societății actuale, pentru o știință politică despre stat și lume) ; în sfîrșit religia și filozofia (ca bază pentru determinarea poziției omului în ordinea generală). Se adaogă obiectele de completare. Deocamdată preocuparea noastră este

numai de a contura aria centrală a învățămîntului de orientare științifică.

Ne vom referi în continuare la măsurile luate în domeniul învățămîntului general, mai ales la unele experimente aflate în curs de desfășurare.

a) Experimentarea formelor și eficacității diferențierii învățămîntului („setting") la materiile principale : germana, citirea și aritmetica („Experimente pentru diferențierea rezultatelor").

b) Obținerea unei experiențe în legătură cu începerea predării limbilor străine („Experimente de predarea limbilor străine la preșcolari").

c) Experimentarea unor noi posibilități de apreciere a elevilor din ciclul întîi („Experimente pentru aprecierea orală a elevilor").

d) Eficacitatea instruirii copiilor de vîrstă școlară insuficient dezvoltați pentru frecventarea cursurilor („Experimente cu grupe de preșcolari").

De asemenea se desfășoară experimente în cursul superior al liceului de cultură generală, cu accent pe organizarea preuniversitară a claselor finale, ca propedeutică pentru studiile superioare, ceea ce va ușura trecerea de la „învățarea" din școală la „studiul" din facultate. Experimentul urmărește să găsească mijloacele de ridicarea eficienței primelor semestre din universitate.

Vaste experimente vor avea loc pentru eludarea unor probleme psihopedagogice privitoare la vîrsta de 10 pînă la 14 ani. Aici, atît comisia de structură cît și cea de promovare au formulat recomandări. Aceste experimente vor privi atît diferitele tipuri de „școli comprehensive" cît și alte tipuri și forme de organizare din cadrul acestei trepte de învățămînt. Urmează să se elaboreze următoarele modele de bază :

- *a) diferențierea rezultatelor în clasele superioare ale școlii de cultură generală ;*
- *b) diferențierea rezultatelor din clasele școlii principale ;*
- *c) „Școala totală aditivă" („Additive Gesamtschule"); organizarea unei cooperări strînse între clasele inferioare ale școlii superioare de cultură generală și clasele din școala principală (colective comune de lucru ale profesorilor din care urmează să se dezvolte consilii profesorale comune; cursuri de perfecționare; intensificarea posibilităților de transfer);*
- *d) „Treapta de orientare" — instruire în comun a elevilor din clasele V și VI — diferențierea în organizarea școlară începînd de la clasa a VII-a;*
- *e) „Școala totală integrată" — pentru clasele V—VIII, adică cuprinderea tuturor elevilor de vîrsta respectivă, grupați în clase în funcție de rezultate.*

Lucrările sînt conduse de „Centrul pentru dezvoltarea școlară și experimente școlare" din cadrul Ministerului Federal pentru Educație și Artă. La sfîrșitul anului școlar 1971/1972 „Centrul" a prezentat comisiei de reformă școlară primul raport detaliat. Acesta s-a bucurat de apreciere și în general merită aprecieri datorită caracterului său de pionierat. Aceasta nu înseamnă că s-au și găsit soluțiile și că nu ar merita stăruințe în plus pentru îmbunătățirea anumitor lucruri. Nu vrem să micșorăm dificultățile inerente unei chestiuni atît de complexe și nici nu vrem să fim pasibili de laude exagerate sau de automulțumire. În primul rînd rămîne de rezolvat problema îndrumării și controlului științific al experimentelor școlare.

În viitor va crește mult numărul școlilor și al copiilor cuprinși în experimentele școlare. Dacă în 1971/1972 au fost angajate în experimente școlare 244 școli cu 584 clase, în anul 1972/1973 acest număr se ridică la circa 450 școli cu 1 350 clase. Accentul va cădea mai întîi pe predarea limbilor străine la vîrsta preșcolară. Pentru anul 1972/1973 s-au prevăzut nu mai puțin de 820 clase în 303 școli din întregul teritoriu federal pentru aceste experimente. Pentru clasele în care învață elevii de 10—14 ani urmează să fie montate experimente în 367 clase (58 școli). Experimentele la nivelul ciclului superior, efectuate pînă în prezent numai la trei școli superioare de cultură din Viena, se vor extinde la nouă școli în diferite landuri federale. De asemenea se efectuează experimente școlare în cadrul Academiilor Pedagogice, unde se tinde către o cooperare între aceste instituții de pregătire a profesorilor din învățămîntul obligatoriu și universități. Se vor extinde apreciabil experimentele școlare la școlile de pregătire profesională. Se consideră necesar, la acest tip de școală, crearea unor „colegii", care să primească absolvenții școlilor superioare de cultură generală. Aci se vor organiza cursuri de 2—5 semestre pentru a asigura tinerilor o pregătire profesională superioară, mai ales în construcția de mașini, chimie tehnică, tehnica mecanicii de precizie și turism. Prin „colegii" se speră să se ab-

soarbă o parte a tinerilor absolvenți cu examenul de bacalaureat care actualmente se îndreaptă cu precădere către universități (deja aglomerate) și din această cauză activitatea didactică devine din ce în ce mai dificilă.

III. Aș dori ca pe acest fundal și în legătură cu considerațiile legate de acesta, să expun pe scurt cele trei direcții în politica educației. Luarea lor în considerare oferă o perspectivă mai profundă. Cunoașterea lor oferă un real suport pentru acțiunea practică de planificare. Polaritățile sînt în dependență reciprocă, nu se exclud. Rezultatul și calea unei politici a educației bazată pe răspundere, mi se pare a fi ridicarea acelor polarități pe un plan unitar superior unde se îmbină contradicții și diversități, bineînțeles în urma unei evaluări atente, ținîndu-se seama de relațiile și interconexiunile lor.

Aceste trei polarități sînt: tradiție și progres; elitate și egalitate; realitate și idealitate.

Referindu-ne la prima polaritate, la tensiunea între tradiție și progres, noi trăim într-o epocă a unei puternice accelerări istorice și culturale. Aceasta înseamnă că pentru orice instituție de învățămînt, pentru întregul învățămînt, există dificultăți extrem de mari, de a fi la zi, de a fi modern, în ceea ce privește conținutul învățămîntului, formele de organizare (conținutul fiind mai important). Rămînerea în urmă a pedagogiei este un fapt unanim recunoscut. Pedagogia consideră că numai ceea ce este dat, verificat, asigurat, poate fi acceptat în învățămînt, în instruire. Faptele viitorului nu pot fi stabilite cu certitudine, cel puțin nu cu certitudinea dorită și neeesară.

Aceeași problemă poate fi privită altfel. Fiecare instituție de învățămînt, chiar și cea mai modernă, trebuie să pregătească și să asimileze pentru o perioadă dată; în același timp, școala trebuie să pregătească pentru viitor. Aceasta are urmări multiple. În ceea ce privește conținutul învățămîntului, înseamnă că trebuie să se verifice ce poate fi eliminat, ce poate fi adăugat, ce trebuie să fie introdus pe baza unei înnoiri permanente. Toate acestea trebuie să fie considerate sub aspect formal. De aci se ridică cel puțin două întrebări: care sînt calificările necesare în viitor? iar sub aspectul conținutului — care sînt problemele de cultură și ce anume din acestea trebuie să fie predate? Ambele chestiuni pretind o analiză minuțioasă cultural-politică și economico-socială a situației referitoare la necesitățile existente și previzibile. Acestea sînt marile domenii ale cercetării care se ocupă de planul de învățămînt, un domeniu de cercetare dificil, pluridisciplinar, care la catedra mea de la Universitatea din Salzburg (aflat în faza începutului) încă nu a fost organizat la nivelul dorit sub aspectul științifico-metodologic și de strategie a cercetării.

Cea de-a doua polaritate, a cărei rezolvare sau — pe cît posibil armonizare (criteriul pentru aprecierea unei politici școlare) —, trebuie să rezulte din considerente principiale și fundamentale, privește relația dintre elitate și egalitate. Nu aș vrea să fiu greșit înțeles sau interpretat, mai ales că aceste probleme, de o complexitate evidentă, nu pot fi tratate în acest context decît doar succint.

Trăim într-o epocă a democratizării continue. Aceasta este una din trăsăturile cele mai îmbucurătoare și satisfăcătoare ale perioadei noastre, trăsătură care cel mai ușor poate opune vocii Casandrei pe cea a unui pesimism cultural. Totuși, ar trebui să fim și aici conștienți de seriozitatea problemei, în ceea ce privește efectele asupra politicii educației. Orice hotărîre în această problemă are consecințe cu rezonanțe practice pentru o concepție asupra educației.

Să încercăm să ajungem la o soluție a acestei polarități. Desigur, elitatea pe de o parte și egalitatea pe de altă parte, nu trebuie să fie privite de colectivitate cu exclusivitate, cu nobilism sau vulgarism. Nu credem că exagerăm afirmînd că și o societate democratică de masă are nevoie de o elită și că un criteriu pentru aprecierea unui program școlar modern ar fi măsura în care se ține seama de această cerință. O astfel de afirmație este făcută cu asumarea în întregime a răspunderii sociale și sub rezerva că există și alte căi de a găsi alte soluții în această problemă. Dar cum trăim într-o perioadă a adaptării este bine să fim preveniți în privința modelelor adaptive în educație.

În dezbaterile asupra problemelor școlare, aflate în curs, se va ține seama de toate aceste chestiuni, deoarece, după părerea mea, cel special dotat trebuie tratat cu aceeași echitate ca și cel, care din anumite motive este sub medie (desigur orientîndu-ne în primul rînd asupra celor care formează media generală). O astfel de cerință nu are nici o legătură cu prerogativele unei clase sau

instituirea de privilegii educative. Elita, viitoarea elită a unei societăți industriale de cultură democrată își are originea în toate păturile sociale. Oportunismul și factorii subiectivi nu-și au locul în dezbaterea asupra căii de urmat pentru înlăturarea tensiunii dintre elitate și egalitate. Privită dintr-o perspectivă cît mai largă, și mai ales prin prisma întrecerii pașnice cît și a unei rodnice colaborări între popoare, problema este prea serioasă, mai ales pentru popoare mai mici, ca cele ale României și Austriei, pentru a fi minimalizată.

În sfîrșit, rămîne să abordăm polaritatea dintre realitate și idealitate, posibilități faptice și normativitate, deziderate existente și pretenții formulate, aceasta în primul rînd sub aspectul material. Ar fi bizar să ignorăm acest aspect; ar fi necinstit, să dorim să-l ignorăm. Dacă acest lucru s-ar întîmpla, ne-am găsi în fața pericolului de a fi considerați demagogi. Pe de altă parte nu ar trebui să acționăm nici prea îngăduitor, datorită posibilităților existente de realizare și concretizare, atît materiale cît și spirituale. Să acceptăm aici termenul de „utopie reală" pentru o politică educativă de anticipare. Preocupările pedagogice trebuie să aibă o anumită trăsătură utopică, din cauza modelelor ideale, modelelor viitorului, care astfel se elaborează în mod programatic. Totuși, realitățile cîteodată dure nu pot fi trecute cu vederea. Ele își au originea pentru politica educativă tot în problemele pregătirii cadrelor, a construcțiilor școlare, a înzestrării cu noi mijloace didactice.

Nu este vorba să intru în detalii. Pentru ceea ce se înțelege de la sine, nu trebuie risipite nici spațiu și nici timp.

Închei cu o constatare deschisă. Nicidecum nu mă voi încumeta să afirm, că în Austria noi am și găsit piatra filozofală în această dificilă căutare de continuă „înnoire școlară". Căci complexitățile școlii ca atare, a oricărei școli, sînt multiple. Școala modernă se află în centrul preocupărilor sociale, deoarece ea se cere a fi strîns legată de „viață", de situațiile de fapt în strînsă corelare cu liniile de dezvoltare politice, economice, ideologico-politice și social-politice.

Oricare ar fi însă modul de a aborda sau formula problemele școlare, aceeași grijă și preocupare apropie pe cititorul acestor rînduri din România, această țară a unei pedagogii „bine temperate", cum am putut constata cu ocazia călătoriei mele de studii, de noi cei din Austria, și mai ales din Salzburg. Aceasta ar putea să fie începutul colaborării reciproce.

De asemenea sper, că legăturile stabilite personal vor putea fi întreținute în continuare, atît datorită asemănării cît și diversității problemelor, pe baza unei anumite concordanțe existente în chestiuni pedagogice de fond, departe de acea „pedagogie de efect" modernizată, extrem de liberalistă, a progresismului cu orice preț. Destul de ușor se întîmplă ca cel care acționează în domeniul politicii școlare și a educației să privească lucrurile dintr-o anumită perspectivă îngustă. În această situație, după părerea mea, confruntarea cu probleme similare, deci comparabile, dar totuși deosebite, face posibilă o apropiere, reprezintă un ajutor pentru ambele părți.

Probleme ale învățămîntului african

C. CARBARĂU

Este „fapt de experiență curentă" și în consecință nu mai necesită largi argumentări: în condițiile lumii contemporane progresul unei țări nu poate fi conceput fără o susținută dezvoltare a învățămîntului, fără ridicarea nivelului general de cultură al populației și, aspect esențial, fără crearea unor contingente de specialiști, a unor cadre calificate, capabile să-și însușească și să pună în practică cuceririle științei și tehnicii moderne. Numai descoperirea și valorificarea eficace a „zăcămintelor de aur cenușiu" pe care le posedă o țară — operațiune în a cărei realizare școala are un rol esențial — poate asigura con-

tinua dezvoltare, propășirea social-economică și culturală a acesteia. De altfel, o îndelungată practică social-istorică a arătat că nici un stat în care analfabetismul este fenomen de masă, știința de carte privilegiul unei elite, iar specialiștii rarități, nu-și poate folosi eficient resursele materiale și umane, nu poate înfăptui un susținut efort spre progres și dezvoltare.

Evident, în asemenea condiții, preocuparea pe care atît guvernele cît și cercurile largi ale opiniei publice o arată față de problemele învățămîntului, de dezvoltare a școlii este nu numai justificată, ci chiar necesară. Desigur, această preocupare diferă în ceea ce privește amploarea și direcțiile ei, de la țară la țară, în funcție de condițiile istorice, social-politice și economice ale fiecăreia. În statele unde există o tradiție a învățămîntului, o structură școlară o dată constituită, atenția autorităților se îndreaptă spre adaptarea acesteia la necesitățile dezvoltării contemporane, la fluxul informațional generat de actuala revoluție tehnico-științifică. În țările Africii, școala fiind puțin dezvoltată, știința de carte puțin răspîndită, guvernele, organele de resort sînt preocupate, în primul rînd, de crearea unui sistem de învățămînt, de făurirea unei rețele școlare. Și dacă și în aceste țări există căutări pentru adaptarea învățămîntului la ritmurile evoluției social-economice contemporane, la revoluția tehnico-științifică, acestea se îmbină cu însuși procesul de făurire a unei școli naționale. Deosebirea de orientare, gradul diferit de dezvoltare a învățămîntului, care determină această deosebire, reprezintă urmarea firească a unei evoluții social-politice și economice distincte, a faptului că țările Africii și-au cucerit recent independența după o îndelungată dominație colonială. Această dominație a lăsat ca moștenire statelor africane un analfabetism de proporții, o lipsă cronică de școli și cadre didactice. Înlăturarea acestei situații și, desigur, crearea și dezvoltarea unei școli naționale constituie, în consecință, principala sarcină în materie de educație a țărilor africane. Evident este o sarcină dificilă, înfăptuirea ei cerînd eforturi mari și susținute pentru că înseși dimensiunile moștenirii lăsate de dominația colonială sînt mari.

Statistici publicate de diverse organisme naționale sau internaționale arată că în numeroase țări africane — unele dintre ele de două sau de trei ori mai mari decît metropolele „civilizatoare" — în clipa dobîndirii independenței aproape întreaga populație era analfabetă. În Tanzania, de pildă, 90 la sută din locuitorii țării nu știau să scrie și să citească. În Burundi și Bostwana la fel. În Republica Arabă Egipt, în anul 1952, anul răsturnării monarhiei, 80 la sută din populație era analfabetă. În Mali, țară în care cu sute de ani înaintea venirii colonizatorilor europeni înfloreau centre culturale ca Tombuctu unde, spune Leon Africanul, „comerțul cu cărți aduce cîștiguri mai mari decît orice ramuri ale negoțului", în anul cuceririi independenței 98 la sută din populație era neștiutoare de carte. În Republica Zair existau în 1960, anul independenței, doar doi africani cu studii superioare și 30—40 cu studii medii. În general, la începutul deceniului al șaptelea, adică în clipa cînd pe continentul african se înregistra „explozia" decolonizării politice, 73,4 la sută din populația adultă masculină și 88,5 la sută din cea feminină era analfabetă.

Evident, cifrele de mai sus arată clar dimensiunile moștenirii lăsate de colonialism Africii în domeniul învățămîntului, sînt revelatoare pentru opera de „civilizare" desfășurată de metropole în coloniile și dominioanele lor, de pe „continentul negru". În lucrarea sa Afrique Noire *(l'ère coloniale) Jean Suret Canale afirmă că întotdeauna și în toate țările aflate sub dominație colonială, administrația a desfășurat o politică de menținere a africanilor în ignoranță, de îndepărtare a acestora de cultură, deoarece instruirea indigenilor prezenta pentru ea un dublu pericol: pe de o parte determina o ridicare a calificării mîinii de lucru, aceasta devenind astfel mai scumpă, iar pe de altă parte, conducea la rezistență și revoltă, negrii ajungînd la conștiința faptului că sînt exploatați și asupriți. Dacă, totuși, în unele colonii au apărut o serie de școli și cîțiva africani au putut pătrunde în ele, aceasta s-a datorat faptului că aparatul economico-administrativ colonial nu putea funcționa fără un minimum de cadre autohtone care să facă legătura între "encadrement"-ul european și masele de indigeni. În general, însă, subliniază Suret Canale, instruirea africanilor a constituit pentru administrația colonială un „rău necesar" și ea a căutat să-l limiteze cît mai mult, atît cantitativ cît și calitativ. De aceea, în școlile înființate, în unele colonii, africanii învățau doar strictul necesar, scris-citit, adică atît cît considerau autoritățile că aceștia trebuie să știe pentru a le putea transmite și îndeplini ordinele. Aceste școli formau, în cel mai bun caz și desigur*

după tipare englezești și franțuzești, mici funcționari necesari administrației coloniale.

Pornind pe drumul dezvoltării de sinestătătoare și hotărînd să iasă din înapoierea economică și culturală în care au fost ținute de stăpînirea colonială, tinerele state africane s-au angajat într-o amplă acțiune de înlăturare a moștenirii lăsate de dominația străină, de creare a unei școli autohtone și făurire a unei culturi naționale. De altfel, însăși decolonizarea autentică și deplină spre care tind țările Africii presupune nu numai cucerirea independenței politice și crearea unei economii proprii ci și făurirea unei culturi naționale, a unei intelectualități autohtone — acțiuni de neconceput fără contribuția școlii.

Printre primele măsuri luate de tinerele state africane, în domeniul învățămîntului, se numără etatizarea și laicizarea acestuia, fapt care a determinat, într-o măsură destul de mare, scoaterea școlii de sub influența unor orientări colonialiste, retrograde, străine Africii și spiritului continentului. Reforma învățămîntului efectuată în multe țări africane a pus bazele unui sistem de învățămînt unitar, a reprezentat primul pas pe calea „africanizării" acestuia. Etatizînd școala și asumîndu-și dificila sarcină de a o conduce și dezvolta, statele africane au făcut și fac ample eforturi financiare pentru promovarea acesteia, eforturi care nu au rămas fără rezultate. În ultimii ani, în aproape toate țările de pe „continentul negru" a început să apară o rețea școlară și a crescut în mod simțitor numărul celor școlarizați.

Procente ridicate în ceea ce privește școlarizarea s-au înregistrat în Algeria, Republica Zair, Republica Populară Congo, Republica Africa Centrală, Tunisia, Guineea, Tanzania, Zambia, Etiopia, Camerun și Coasta de Fildeș. De asemenea, în țările menționate mai sus, cît și în altele, guvernele au întreprins ample acțiuni pentru dezvoltarea bazei materiale a învățămîntului, pentru sporirea numărului cadrelor didactice, pentru continua îmbunătățire a pregătirii acestora.

Cu toate realizările obținute, cu toate eforturile întreprinse de guvernele africane și cu tot sprijinul acordat de diverse organizații internaționale, în special de UNESCO, numărul celor care, în Africa, rămîn în afara școlii este încă foarte mare. Sînt țări — Mauritania, Volta Superioară, de pildă — în care numai 10—15 la sută din copiii de vîrstă școlară sînt cuprinși în procesul de învățămînt. Un sondaj întreprins în 22 de state africane, state cuprinzînd 67 la sută din populația continentului și 70 la sută din copiii de vîrstă școlară, arăta că din 100 de copii intrați în clasa întîi doar 32 termină ciclul primar. De asemenea, puțini din cei ce reușesc să termine cursul primar merg mai departe în cel secundar. Desigur, numărul mic al celor ce urmează și mai ales termină învățămîntul secundar este și una din cauzele efectivelor reduse din învățămîntul superior african, domeniu în care, afirmă specialiștii, țările Africii au înregistrat totuși progrese considerabile.

Cele spuse mai sus privesc învățămîntul african din punct de vedere al evoluției efectivelor de elevi, al gradului său de extindere, dar importante, și mai ales dificile sînt aspectele ce privesc calitatea, conținutul și orientarea acestuia, concordanța cu necesitățile economice și sociale ale continentului. Existența unor mari dificultăți, atît din punct de vedere cantitativ, cît și calitativ, faptul că se fac eforturi, dar acestea nu dau rezultatele scontate, precum și nevoia tot mai acută de cadre, au determinat organele de resort, guvernele țărilor africane să procedeze la o amplă și atentă analiză a învățămîntului, să detecteze și să treacă la înlăturarea cauzelor care împiedică dezvoltarea acestuia. Studiile întreprinse în această direcție au arătat că progresele, mai mari sau mai mici, înregistrate de țările africane pe linia învățămîntului depind, în primul rînd, de condițiile social-politice și economice specifice fiecărei țări, de istoria și tradițiile acesteia. Dincolo însă de aceste condiții există o serie de cauze, comune tuturor tinerelor state africane, care au influențe mult mai profunde asupra dezvoltării școlii. De înlăturarea lor depinde într-o măsură covîrșitoare progresul învățămîntului african, creșterea contribuției acestuia la propășirea generală a continentului.

Una din aceste cauze, analizată pe larg cu prilejul a numeroase reuniuni africane, o constituie fondurile mici destinate de state dezvoltării învățămîntului. Deși statisticile arată că guvernele alocă o mare parte din buget pentru învățămînt — 16—20 la sută — în realitate aceste procente ridicate reprezintă sume destul de mici pentru că și bugetele țărilor africane sînt reduse. Evident, lipsa de fonduri împiedică construirea de școli, dotarea acestora cu materialul didactic necesar, tipărirea de manuale etc. Din această cauză, într-o serie de țări, populația a fost antrenată în ample

acțiuni de construire a unor săli de clasă, școli, internate prin folosirea resurselor locale. În Kenya, de pildă, în cadrul acțiunii „harambee" („înainte cu toții") locuitorii multor așezări rurale și-au construit singuri școli și au contribuit voluntar la dotarea acestora cu materialul didactic necesar. La fel în Tanzania și Nigeria. Desigur, aceste inițiative sînt binevenite, ele ducînd la satisfacerea parțială și pe moment a nevoilor unor așezări rurale, dar nu pot soluționa dificila problemă a bazei materiale a învățămîntului, în acest sens, fundamentală fiind contribuția statului.

Rețeaua redusă a școlilor determină nu numai rămînerea unui mare număr de copii în afara școlii, dar influențează negativ însuși procesul de învățămînt, clasele cuprinzînd foarte mulți elevi, fiind supraaglomerate. În Dahomey, Republica Zair, Mali sînt numeroase școli în care clasele au între 50—120 de elevi. Lesne de înțeles că în asemenea condiții procesul instructiv-educativ are mult de suferit, învățătorilor fiindu-le practic imposibil de urmărit pregătirea elevilor. Această situație conduce la o slabă însușire a cunoștințelor, fapt care determină fie repetarea claselor de mulți elevi, fie abandonarea școlii.

Dar a motiva supraaglomerarea claselor numai prin lipsa școlilor înseamnă a da o explicație unilaterală fenomenului. Numărul mare de elevi din unele clase se datorește și faptului că în Africa există o gravă penurie de cadre didactice, iar multe din acestea au o slabă pregătire profesională.

Lipsa de cadre didactice calificate a determinat țările Africii ca, pe de o parte, să facă apel la personal calificat străin, iar, pe de alta, să se preocupe de dezvoltarea învățămîntului pedagogic, să inițieze numeroase cursuri de pregătire pentru învățători și profesori. Algeria, Etiopia, Ghana, Mauritania, Uganda sînt numai cîteva din statele în care, în ultimii ani, au fost create școli pedagogice, s-au înființat cursuri de calificare sau de reîmprospătare a cunoștințelor cadrelor didactice. Consecință directă a acestor măsuri e apariția unor contingente de învățători și profesori autohtoni, fapt care a permis guvernelor înlocuirea treptată a cadrelor didactice străine cu specialiști indigeni. Astfel a început procesul de „africanizare" a corpului didactic, proces cu influențe deosebit de pozitive asupra dezvoltării învățămîntului pe acest continent. Printre țările în care această acțiune a cunoscut, și cunoaște o amploare deosebită citățm Algeria, Republica Zair, Tanzania, și Guineea. În Republica Zair, ca urmare a dezvoltării învățămîntului pedagogic — numai în ultimii ani au fost înființate 6 noi școli și institute pedagogice — s-a ajuns ca, în prezent, în învățămîntul elementar să predea numai cadre autohtone, numărul acestora ridicîndu-se la aproximativ 70.000. În Tanzania a luat sfîrșit operațiunea de „tanzanizare" a cadrelor din învățămîntul primar și nu peste mult timp aceasta va fi încheiată și în învățămîntul secundar.

Formarea unui corp didactic autohton nu numai că a dus, și va duce, la încadrarea școlilor cu învățătorii și profesorii necesari, dar va apropia și mai mult învățămîntul de nevoile și problemele continentului, de specificul spiritual al acestuia. De altfel, acestui scop îi este subordonată nu numai acțiunea de „africanizare" a cadrelor ci și trecerea, într-o serie de țări, la folosirea în școală a limbilor autohtone. În 1961 Conferința miniștrilor învățămîntului de la Addis-Abeba hotărîse, folosirea atît în școli cît și în acțiunea de alfabetizare a adulților a unor limbi europene — în special franceza și engleza. Ulterior s-a constatat că limbile străine reprezintă un obstacol major atît în ceea ce privește alfabetizarea adulților, cît și în procesul de școlarizare a copiilor. La Colocviul interafrican ținut cu cîțiva ani în urmă la Yaounde, capitala Camerunului, consacrat problemei introducerii limbilor africane în procesul de învățămînt, numeroși specialiști au afirmat, pe baza unor cercetări ample, că în țările unde în cursul primar se folosesc limbile străine, procentul celor ce părăsesc școala este de 90 la sută. Abandonînd, după două-trei clase, cursurile și revenind în mediul natal, unde nu se vorbește limba învățată la școală, aceștia devin repede semianalfabeți. Evident, înlăturarea acestui obstacol nu se putea și nu se poate realiza, decît prin introducerea limbilor africane în procesul de învățămînt. Și, cu eforturi proprii, precum și cu sprijin internațional, în ultimii ani, într-o serie de țări s-a trecut la transcrierea unor limbi larg răspîndite, dar care nu aveau alfabet, ortografie etc., la introducerea lor în școli, precum și la editarea unor manuale în aceste limbi. Astfel, în 1971 au fost tipărite în limbile songhay și fulfude (vorbite în Mali, Senegal și Camerun) două culegeri de lecturi destinate atît adulților alfabetizați cît și elevilor, o carte de lectură în limba hausa (vorbită în Nigeria și Niger) și un dicționar peul (Dahomey, Zair). La Kinshasa a văzut lu-

mina tiparului un abecedar și o gramatică în limba lingala.

În Algeria are loc o amplă acțiune de înlocuire a limbii franceze cu araba, atît în școală cît și în administrație, iar în Tunisia aceeași limbă, araba, cîștigă teren, fiind tot mai mult folosită în procesul de învățămînt.

Desigur, utilizarea limbilor autohtone în procesul de învățămînt contribuie la dezvoltarea acestuia, la răspîndirea mai largă și rapidă a științei de carte în rîndurile populației. Totodată, folosirea limbilor africane va permite popoarelor de pe „continentul negru" recuperarea întregului lor patrimoniu cultural, va contribui la valorificarea integrală a tradițiilor Africii, la decolonizarea personalității africanului.

Dificultățile menționate mai sus nu sînt nici singurele și nici cele mai grele pe care statele africane le au de depășit în ceea ce privește crearea unui învățămînt modern și eficace. Pentru că nu-i suficient să înființezi școli, licee și universități, să creezi o structură școlară, ci trebuie ca această structură să fie în concordanță cu cerințele dezvoltării social-economice și politice, să-și aducă o contribuție cît mai mare la efortul de învingere a subdezvoltării. Din acest punct de vedere, învățămîntul african face mari eforturi pentru a răspunde nevoilor specifice continentului.

Astfel, într-o serie de țări s-a trecut la întocmirea de manuale și programe școlare de către profesori autohtoni. Algeria, Tanzania, Republica Populară Congo, Senegal sînt numai cîteva din țările în care s-au obținut rezultate meritorii în această direcție. De asemenea, începînd din 1971 și în școlile primare din Zambia manualele engleze au fost înlocuite cu manuale elaborate de profesori zambieni. Prin introducerea acestor manuale copiii descoperă istoria, tradițiile poporului căruia îi aparțin, lumea în care trăiesc ; se realizează o școlarizare conformă cu interesele dezvoltării Africii și se elimină acel fenomen de „dezrădăcinare" a tineretului — fenomen cu consecințe deosebit de grave, asupra evoluției Africii — provocat de o educație care nu a ținut seama de problemele lingvistice, psihologice, economice și politice ale „continentului negru".

Dar aspectul esențial pe care-l evidențiază specialiștii, atunci cînd vorbesc despre neconcordanța dintre dezvoltarea învățămîntului și nevoile continentului, îl constituie faptul că școala africană continuă încă prin educația pe care o dă să-i orienteze pe elevi spre profesii de care țările Africii nu au nevoie acută. Dovadă numărul mare al celor care urmează liceele sau facultățile umaniste, deși, Africa are nevoie de milioane de tehnicieni, de specialiști cu pregătire medie sau superioară. Cifrele publicate de presa de pe „continentul negru" cît și rapoartele unor organisme internaționale arată că majoritatea covîrșitoare a studenților frecventează cursurile facultăților de litere, filozofie, științe juridice și numai 10 la sută pe cele ale facultăților de agronomie. Și aceasta pe un continent unde agricultura reprezintă ramura principală a economiei și totodată îndeletnicirea de bază a 80 la sută din populație.

Orientarea spre liceele teoretice sau spre facultățile umaniste se explică, după opiniile unor cercetători, și printr-o mentalitate rămasă încă din timpul dominației coloniale și potrivit căreia absolvirea unei facultăți umaniste deschide mai repede drumul spre un post în administrație și deci spre ascensiune socială. Referindu-se la faptul că puțini tineri se orientează spre învățămîntul agricol sau tehnic, că puțini iau în considerare nevoile țării, președintele Tanzaniei, Julius Nyerere arăta că școala primară este abordată de părinți, cît și de copii, ca o posibilitate de a scăpa de agricultură, școala secundară ca o enclavă cu lecții, recreații și vacanțe, dar ruptă de viață și muncă, iar învățămîntul universitar ca un prilej de emancipare personală, neincumbînd responsabilitatea față de nevoile și cerințele societății.

În ultimii ani, echipe complexe de cercetători africani au întocmit, cu sprijinul unor organizații internaționale, o serie de studii asupra învățămîntului, a necesităților și sarcinilor acestuia și pe baza lor s-a recomandat guvernelor, organelor de resort efectuarea unor reforme, dezvoltarea învățămîntului tehnic și profesional, schimbarea structurii și orientării școlii astfel ca ea să corespundă nevoilor fiecărei țări. Aceste recomandări și desigur necesitățile presante ale dezvoltării au determinat statele de pe „continentul negru" să procedeze la o acțiune de reorganizare a învățămîntului, în general, de promovarea a celui tehnico-profesional în special. În consecință, în multe țări au început să apară școli profesionale, s-a extins rețeaua învățămîntului agricol și a crescut numărul facultăților cu profil tehnic.

Desigur, comun tuturor țărilor africane, procesul de reorganizare a învățămîntului diferă în ceea ce privește amploarea și direcțiile de la țară la țară,

în funcție de specificul și problemele fiecăreia. În Algeria, de pildă, măsurile luate în ultimii ani pe linia dezvoltării învățămîntului au dus la o strictă profilare a acestuia în funcție de necesitățile țării, de planurile economice lansate de guvern. Analizîndu-se nevoia de cadre, stabilindu-se numărul de specialiști cu pregătire medie sau superioară, necesar în următorii ani, s-au înființat numeroase școli tehnice și s-au luat măsuri pentru o pregătire rapidă a celor ce le urmează cursurile. În vederea realizării acestui obiectiv în cele 150 de colegii cu profil tehnico-administrativ, care funcționează, în prezent, în țară, cursanții primesc o instruire legată, în exclusivitate, de viitorul lor loc de muncă. Programele acestor colegii cuprind, în general, numai obiecte de studiu necesare pregătirii profesionale a elevului și un mare număr de ore de laborator și de practică în întreprinderi. În Tanzania, pornindu-se de la faptul că și în viitor o mare parte din populație va lucra în agricultură, că din 10 copii 8 vor munci și trăi în mediul rural, autoritățile au procedat la o reorganizare a școlilor primare și secundare, astfel ca acestea să-i înarmeze pe elevi nu numai cu cunoștințe de cultură generală, ci și cu o serie de noțiuni privind cultivarea pămîntului, creșterea animalelor, folosirea îngrășămintelor și a procedeelor moderne de a face agricultură. De asemenea, în școlile secundare tanzaniene au fost înființate ateliere pentru ca elevii să-și poată însuși și unele meserii. În același sens, adică pe linia legării de practică, de nevoile dezvoltării, sînt organizate și cele 300 de colegii agricole care funcționează în Republica Guineea, numeroasele centre de orientare practică din Republica Populară Congo, precum și școlile rurale din Republica Malgașă.

Prin măsurile amintite mai sus ca și prin altele, măsuri care țin de procesul de reorientare și restructurare prin care trece învățămîntul african, guvernele încearcă să adapteze școala la nevoile continentului, să sporească contribuția acesteia la lupta împotriva subdezvoltării, să facă din ea un mijloc eficace de transformare a societății tradiționale africane, a personalității omului. Căci, desigur, dezvoltarea învățămîntului nu urmărește numai crearea unor specialiști ci, în primul rînd, a face din știința de carte, din cultură, un bun al tuturor, a schimba modul de a gîndi și acționa a milioane de oameni. Lunga dominație colonială a mutilat personalitatea africanului, a creat și întreținut o mentalitate de colonizat, a insuflat acestuia o neîncredere în posibilitățile sale, în valoarea civilizației al cărui produs este. Răspîndirea științei de carte în masele largi, ridicarea nivelului general de cultură al populației și desigur schimbarea condițiilor de existență a milioane de oameni, va duce la înlăturarea acestei înstrăinări, va contribui la decolonizarea personalității africanului, redîndu-i acestuia încrederea în lumea materială și spirituală căreia îi aparține. Desigur, procesul de înfăptuire a acestor deziderate, e un proces sinuos, cere o perioadă de timp mai lungă; important este însă faptul că el a început și sînt condiții pentru a fi finalizat.

BIBLIOGRAFIE:

A. S. TOURE, *La revolution culturelle* (tome 17), Conakry — Imprimerie nationale „Patrice Lumumba", 1969.

J. S. CANALE, *Afrique noire*, vol. II (l'ère coloniale), Paris, Editions sociales, 1964.

B. DAVIDSON, *Redescoperirea Africii vechi*, Editura științifică, 1964.
Madagascar à l'échelle d'un continent, (1968).

D. ROMAȘCANU, *Republica Algeriană Democratică și Populară*, Editura enciclopedică română. 1972.

B. ZOTTA, C. NEDELCU, *Kenya*, Editura enciclopedică română, 1970.

JACK WODDIS, *Leul se trezește*, Editura politică, 1963.

LIANA RADIAN, *Senegal*, Editura științifică, 1966.

L. S. SENGHOR, *Négritude et humanisme*, Paris, Editions du Seuil, Le Seuil, 1964.
„Jeune Afrique", colecția 1970-1971-1972.
„Presence africaine, colecția 1970-1971-1972.
„Scînteia", colecția 1970-1971-1972.
„Lumea", colecția 1970-1971-1972.
„Perspectives", vol. II, nr. 2/1972, UNESCO.
Bulletin du Bureau internationale d'éducation, UNECO, nr. 182, tr. I/1972.

I. NYERERE, *Freedom and Socialism*, Dar es Salam, 1968.

cărți-idei

PĂDAGOGYK*

Cartea este cunoscută la noi în prima ei formă, cînd a apărut în traducere cu titlul de *Pedagogie* de Esipov și Gonciarov. Acum apare în traducere în limba germană, într-o ediție revizuită. În această formă ea este precedată de o prefață (Vorwort) a traducătorilor, care iscălesc „Bearbeiter", și în care se indică în mod analitic rînd pe rînd temele lucrării, subliniindu-se, pe bună dreptate, ideea că ea reprezintă o pedagogie marxist-leninistă, care examinează procesul instructiv-educativ pentru formarea multilaterală a personalității copiilor din cursul elementar.

Cînd apare o carte nouă, cea dintîi întrebare ce-ți pui este : Ce aduce nou ? Ce probleme ? Ce teorii ? Ce noi rezultate științifice ?

Mai întîi, această lucrare aduce în plus, față de alte pedagogii, capitole noi despre *principiile educației*, apoi capitole despre *cultură* și rolul ei în educație și, în fine, pune problema relației dintre școală și casa părintească, pe de o parte, și *publicul și publicitatea*, pe de altă parte.

Să ne oprim și să reflectăm asupra acestor plusuri. În capitolul despre principiile educației, autorul indică educatorilor un număr de principii care să orienteze procesul paideutic :

1) Principiul scopului comunist al educației.

2) Principiul legăturii educației cu viața.

3) Principiul educației prin muncă.

4) Principiul educației în colectiv și prin colectiv.

5) Principiul unui înalt nivel și al unei atenții deosebite pentru personalitatea școlarului.

6) Principiul sistematicii și al consecvenței în educație.

7) Principiul luării în considerație a particularităților de vîrstă și a diferențelor individuale dintre școlari (p. 166).

Notîndu-le și apreciindu-le, s-ar putea totuși observa că astfel de principii s-au formulat și mai înainte, ceea ce este drept. În adevăr, cu circa două decenii mai înainte, pedagogia socialistă formulase principiile :

1) Asocierea educației cu învățămîntul.

2) Unitatea dintre teorie și practică.

3) Legătura instrucției cu activitatea creatoare-productivă a elevilor.

La fel se poate observa că astfel de principii s-au formulat și pe planul pedagogiei occidentale, unde R. Hubert, în *Traité de pedagogie*, prezintă un tablou de principii de educație :

1) Principiul maturizării specifice a elevului.

2) Principiul socializării și profesionalizării acestuia.

3) Principiul civilizării școlarului.

4) Principiul individualizării educației și

5) Principiul spiritualizării elevului (p. 312—315).

Consemnînd toate acestea, remarcăm că tabloul principiilor lui Esipov le depășește ca număr și ca formulare precisă.

Nu putem să nu subliniem că problema stabilirii principiilor educației nu și-a găsit încă o rezolvare definitivă și că încă se fac încercări lăudabile. Astfel, la, noi, conducerea de partid a formulat principiul asocierii învățămîntului cu cercetarea și producția.

Alături de principiile educației, alt element care ne-a atras atenția în cartea lui Esipov este locul important pe care îl acordă culturii în educație. În adevăr, el vorbește de „cultura muncii" (Arbeitskultur), p. 209, 247, de „munca culturală" (kulturelle Arbeit), p. 209, ca muncă culturală extrașcolară prin serbări și festivități și de „cultura conduitei" (Die Kultur des Verhaltens), p. 241.

---

* B. P. Esipov, *Pădagogyk* (în colaborare), traducere din limba rusă, Berlin, 1971, 318 p.

Prin astfel de teme Esipov pare să adere, ca și Markușevici, valorosul său compatriot, la pedagogia culturii, evident la pedagogia *socialistă* a culturii.[1]

Interesant este capitolul *Schule, Elternhaus und Öffentlichkeit*, întrucît acest titlu promite studiul relației dintre școală și familie — pe de o parte — și public (publicitate), pe de altă parte. Totuși, dacă, în acest capitol, relația dintre școală și familie e temeinic cercetată, în schimb relația lor cu publicul — problemă nouă și de mare importanță — e prea puțin schițată.

Să ne oprim puțin și asupra *Cuvîntului înainte*. Autorii prefeței elogiază pe Esipov, printre altele, și pentru principiile educației. Nu înțelegem însă motivul pentru care ei nu citează acele principii ale educației prezentate de autor în capitolul respectiv, ci fac altceva : enumără principiile educației după pedagogia sovietică mai veche ; apoi, cînd se referă la principiile didactice, subliniază importanța principiului învățării „sigure", ca și cum Esipov și-ar fi concentrat atenția numai asupra acestui principiu, cînd de fapt el a expus întreaga gamă de principii didactice.

În încheiere, constatăm că *Pedagogia* lui Esipov e o carte valoroasă, cu elemente noi, folositoare cadrelor din învățămîntul elementar, dar pentru ca lucrările de acest gen ar fi util ca prezentarea principiilor educative și didactice să fie însoțită și de indicarea autorilor lor. Așa, de exemplu, pentru principiul legării școlii de viață să se indice filozoful Seneca ; la principiul repetiției, pedagogia medievală etc., ca astfel să se asigure prezentarea lor în lumina experienței de secole, pentru a le da o pondere mai eficientă.

ȘTEFAN BĂRSĂNESCU

[1] Cf. Șt. Bârsănescu, *Conceptul de pedagogia culturii*, „Forum" nr. 10, 1972.

PSIHOLOGIE ȘI PEDAGOGIE*

Volumul reunește două studii care, așa cum indică nota introductivă a editurii franceze, au apărut la o diferență de 30 de ani, unul dintre ele demonstrînd legătura psihologiei genetice cu metodele denumite „active", iar celălalt realizînd prezentarea multitudinii de probleme ridicate de învățămîntul actual, prin prisma teoriei marelui psiholog.

Bogăției deosebite a ideilor expuse în primul studiu, rezolvărilor date, fundamentărilor experimentale și sintezelor rezultate, li se adaugă un stil lejer și plin de vervă, care face din aceasta o lucrare importantă și totodată ușor de parcurs.

Consemnînd progresele în primul rînd de ordin cantitativ și în oarecare măsură și de ordin calitativ în domeniul învățămîntului, J. Piaget consideră insuficientă evoluția pedagogiei ca știință, raportată la realizările psihologiei și sociologiei. Factorii care determină această situație și pe care îi analizează detaliat sînt numărul insuficient al cercetărilor asupra rezultatelor învățămîntului și aportul extrem de redus al educatorilor, în domeniul cercetării pedagogice.

Urmărind progresele psihologiei copilului, J. Piaget arată că aceasta a reușit să dea, în cursul a trei decenii de dezvoltare, o fundamentare a problemelor legate de funcțiile inteligenței, de rolul experienței în formarea noțiunilor și de rolul transmiterii lingvistice, toate de o deosebită importanță pentru stabilirea metodelor didactice și pentru elaborarea programelor. Acest fapt prilejuiește o succintă trecere în revistă a binecunoscutei sale concepții după care inteligența constă în executarea și coordonarea acțiunilor interiorizate ce dau naștere unor operații reversibile, coordonate în structuri de ansamblu.

J. Piaget subliniază din nou caracterul spontan al dezvoltării operațiilor, demonstrat de succesiunea în aceeași ordine a stadiilor de dezvoltare pe care le-a stabilit. În ceea ce privește experiența, aceasta reprezintă, în concepția sa, după cum știm, două forme și anume experiența fizică, care pornește de la obiecte și cea logico-matematică, care pornește de la acțiunile asupra acestor obiecte.

J. Piaget a urmărit și constituirea raționamentelor experimentale în do-

* Jean Piaget, *Psihologie și pedagogie*, E.D.P., București, 1972.

meniul fizicii. „Instrumentele intelectuale", cum le denumește, necesare experimentării, care se formează pînă la adolescență, sînt reprezentate de activitățile combinatorii ale operațiilor propoziționale și de disocierea factorilor prin ipotezele enunțate. Metodele didactice, cu unele excepții, ignoră aceste premise, situație ce a dat naștere unui curent pentru însușirea fizicii pornind de la procedeul descoperirii. Apariția unor noi procedee didactice este semnalată și în cazul matematicilor. După Piaget, problema centrală a predării matematicilor este aceea a ajustării reciproce a structurilor operatorii spontane și a programei și metodelor.

Un întreg capitol este consacrat evoluției metodelor. Metoda transmiterii cunoștințelor de către profesor — în concepția pedagogiei marxiste — se bazează, arată J. Piaget, pe realizarea unei sinteze prin sistemul îndrumării de către profesor a elevului, care este pus în același timp să acționeze. Metodele active sînt acceptate într-o măsură mai mare, dar trebuie ținut seama de faptul că ele presupun o pregătire temeinică atît în domeniul psihologiei, cît și al dezvoltării științelor și, de aceea, aceste metode sînt destul de greu de aplicat. Curentul amintit anterior — care urmărește modernizarea metodelor de predare a fizicii și matematicii — a făcut apel la o reactivare a metodelor „active".

Metodele intuitive clasice au apărut într-un număr de forme noi, însă, datorită confuziei frecvente între aceste metode (intuitiv-figurative) și cele active (operatorii), se poate întîmpla ca „auxiliare prețioase", ca mijloacele audio-vizuale, să înlocuiască „verbalismul cuvîntului" cu cel al imaginii. În ceea ce privește instruirea programată, Piaget consideră că este insuficientă ca metodă generală, deoarece se bazează pe un aspect particular al dezvoltării mentale.

Studiul abordează în continuare problemele importante ale planificării învățămîntului (planificare cerută de reformele ce cuprind perspectiva viitorului), ale reformelor structurale, ale programelor și problemelor de orientare.

Analizînd tipurile de reforme, Piaget stabilește existența unor elemente comune: „trunchiul comun" înainte de a se ajunge la diferențieri, lărgirea posibilităților de specializare tehnico-profesională. Orientarea școlară ridică problema spinoasă a metodelor de evaluare a nivelului intelectual. Autorul constată rolul negativ al orientării activităților școlare în vederea trecerii examenelor, în detrimentul formării operațiilor intelectuale și a procedeelor de muncă intelectuală. În ceea ce privește testele, părerea sa este că acestea măsoară numai rezultatele, fără a permite stabilirea mecanismului lor formativ.

Ocupîndu-se de cunoscuta problemă a supraîncărcării programelor, autorul arată că ea duce la aceea a alegerii esențialului. Un rol important în revizuirea acestor programe îi revine cercetării pedagogice cu caracter experimental. Studiul se încheie cu capitolele consacrate colaborării internaționale în domeniul educației și cu acela al formării profesorilor, condiție obligatorie pentru realizarea reformelor învățămîntului.

J. Piaget subliniază importanța pregătirii învățătorilor, deoarece, după cum arată el, în cursul primelor clase se formează structurile de nivel elementar ce vor condiționa dezvoltarea școlară ulterioară. De asemenea, accentuează din nou rolul cercetării în asigurarea acestei pregătiri.

Cel de-al doilea studiu cuprins în volum și apărut cu mai bine de un sfert de secol înainte caută să demonstreze că baza metodelor „active" a constituit-o psihologia genetică. Studiul cuprinde expunerea concepției marelui psiholog cu privire la semnificația copilăriei, ca o etapă de adaptare progresivă la mediul fizic și social, adaptarea fiind privită ca echilibru între procesele de asimilare și cele de acomodare.

Inteligența reprezintă echilibrul dintre o asimilare continuă a lucrurilor la activitatea proprie și acomodarea schemelor asimilatoare la obiectele înseși. Jocul este privit ca asimilarea realului la activitatea proprie.

Metodele active, arată J. Piaget, țin seama de deosebirile structurale ale gîndirii copilului. Înaintea dezvoltării limbajului și a formării gîndirii conceptuale, la copil se constituie inteligența senzorio-motorie sau practică. Pe acest tip de inteligență consideră J. Piaget că se bazează educația activă.

Atît în domeniul fizicii spontane, cît și al aritmeticii și geometriei, avem de-a face cu o structură experimentală, iar inteli-

genţa reflexivă va fi aceea care va conştientiza rezultatele acestei substructuri. După J. Piaget, aspectele logicii copilului sînt strîns legate de egocentrism.

În ceea ce priveşte înseşi mecanismele dezvoltării intelectuale, metodele „active" acordă importanţă atît maturării structurale, cît şi experienţei şi mediului fizic şi social, iar interacţiunea acestor doi factori determină dezvoltarea.

Fără îndoială că apariţia celor două studii reunite în volum a reprezentat un eveniment pentru toţi cei ce se preocupă de problemele actuale, complexe, ale învăţămîntului şi cărora marele psiholog caută să le prezinte o rezolvare.

SIMONA VORNICESCU

PHILOSOPHIE ET MÉTHODOLOGIE D'UN ENSEIGNEMENT RÉNOVÉ*

Dacă în anii 1950 sau 1960, în literatura mondială, preponderente erau căutările caracterizate prin cutezanţă şi originalitate, adesea asociate cu unilateralitatea, în ultimii ani sporeşte numărul lucrărilor de sinteză. Preocupate de aceeaşi problemă — inovarea învăţămîntului — ele propun ansambluri de soluţii, mai realiste şi mai complete.

Într-o perioadă cînd atît satele, cît şi diferitele organisme internaţionale şi, în primul rînd, UNESCO, sînt preocupate de elaborarea unor programe de renovare a învăţămîntului şi a unor strategii pentru aplicarea acestor programe, lucrările de sinteză devin o întreprindere foarte dificilă, dar şi foarte utilă.

Dificilă, întrucît cîmpul de teorii, de proiecte, de experimente şi de propuneri care trebuie dominat şi valorificat este de mare amploare şi diversitate şi în necontenită creştere. Extrem de utilă, totuşi, întrucît tentaţia spre soluţiile unilaterale, atrăgătoare poate tocmai prin exagerările şi ineditul lor, rămîne încă puternică printre administratorii învăţămîntului şi printre educatori. Or, principala dificultate nu mai rezidă astăzi în a elabora prognoze, teorii îndrăzneţe, ipoteze mai mult sau mai puţin utile, ci în a elabora programe prospective complexe şi flexibile pentru inovarea învăţămîntului şi, mai ales, în a şti să le aplici.

Profesorul Arnould Clausse, de la Universitatea din Liège, filozof şi pedagog recomandat de un număr de lucrări prestigioase, reuşeşte să realizeze o sinteză remarcabilă prin densitatea, prin echilibrul şi prin cutezanţa ei. Promovînd ideea renovării învăţămîntului, autorul adoptă cel mai complet şi mai sigur criteriu pentru selecţia şi organizarea ideilor — aspiraţia fundamentală a omului de a construi o civilizaţie, „une patrie humaine", în care să se regăsească, să se exprime liber şi să se realizeze ca personalitate activă şi demnă.

După o introducere şi o succintă caracterizare a „lumii tradiţionale", autorul prezintă lumea modernă prin prisma transformărilor cîmpului cultural, urmărind evoluţia acestuia şi, totodată, noile exigenţe pe care el le generează. Cu pregnanţă şi cu sensibilitate faţă de subtilităţi sînt prezentate evoluţia ştiinţei şi a tehnicii, evoluţia socială şi morală, evoluţia filozofică şi, în fine, cea foarte interesantă pentru orice educator, a teoriilor psihologice, a behaviorismului şi a psihologiei structuraliste. Cititorul ar putea regreta faptul că printre transformările semnificative ale cîmpului cultural nu este înscrisă şi arta, atît de interesantă în evoluţia ei şi atît de prezentă şi de activă în viaţa omului modern.

Capitolul al patrulea se deschide cu o analiză pertinentă a „evoluţiei metodelor tradiţionale", între acestea situîndu-se şi instruirea programată şi tehnicile audio-vizuale. Sînt foarte utile, mai ales pentru entuziaştii naivi, care au aşteptat şi încă mai aşteaptă de la prestigioasa tehnologie sau tehnologie didactică a zilelor noastre totul sau aproape totul, criticile şi avertismentele privitoare la capacitatea limitată a instruirii programate şi a maşinilor de învăţat de a realiza individualizarea şi perfecţionarea studiului elevului. În continuare, revoluţia pedagogică este urmărită din unghi axiologic, ca o cucerire a mediului, a „acestui ansam-

* Arnould Clausse, *Philosophie et méthodologie d'un enseignement rénove.* Edition Georges Thone, Liége, 1972, 219 p.

blu de realități constituind societatea noastră" și prin prisma imperativului democratizării efective a învățămîntului. Dacă interesantele accepțiuni conferite categoriilor de „civilizație", „cultură" și „educație" conving, dar incită, totodată, și la interpretări și discuții, în schimb, opoziția între pedagogia tradițională și pedagogia nouă constituie o paralelă extrem de prețioasă.

Capitolul al cincilea — intitulat *Essai d'une méthodologie d'un enseignement rénové* — este cel mai direct legat de practica educațională. Preocupat mereu de evidențierea rolului profesorului și a transformării mentalităților, autorul indică mai întîi fundamentele unei pedagogii renovate, ocupîndu-se de „psihologia interesului" și de criteriile unui învățămînt eficient. În continuare, profesorul Arnould Clausse se apleacă asupra pîrghiei esențiale pentru renovarea învățămîntului: formele de organizare a învățării, metodele și relațiile educaționale și evaluarea rezultatelor.

În acest cadru, autorul propune șase principii care ar trebui să călăuzească acțiunea de renovare a învățămîntului, principii care vor duce, în funcție de obiectivele educaționale, la activizarea reală a elevilor, la transformarea efectivă a învățării și la sporirea randamentului ei în sens calitativ. Ne limităm la o enumerare de titluri, deși ele nu fac decît să sugereze bogăția de recomandări și observații cuprinsă în această parte a lucrării.

1. Principiul contextului (care precizează că „sistematizarea nu este suficientă"). 2. Principiul concentrării, al focarului („focus"). 3. Principiul socializării (care se ocupă de criteriile de constituire a grupelor de învățare, de modalitățile de stimulare etc.). 4. Principiul individualizării (care propune un număr de forme și metode pentru obținerea unei individualizări reale). 5. Principiul continuității (la séquence), care propune un număr de reguli, cum sînt „creșterea merge de la concret spre abstract", „creșterea merge dinspre aproximativ spre precizione etc.). 6. Principiul evaluării, care precizează condițiile unei bune evaluări.

Fiecare capitol sau subcapitol este precedat de motouri care adesea exprimă problema sau ideea de bază a părții lucrării. Interesul cititorului este cîștigat și menținut nu numai de fondul bogat, ci și de stilul ales, propriu și clar al autorului.

Prin valoarea și caracteristicile ei, această lucrare se recomandă, deopotrivă, studenților viitori profesori și educatorilor, ca și celor care înfăptuiesc politica școlară.

GEORGE VĂIDEANU

ELEV LA ȘASE ANI *

Așa cum se menționează în *Cuvînt înainte*, autorii acestei lucrări și-au propus să marcheze fundamentele psiho-pedagogice ale elaborării unei strategii educaționale optimale, să ofere un program și sugestii pentru realizarea lui, fără să îngrădească manifestarea altor inițiative privind călăuzirea cu dragoste și cu măiestrie pedagogică a pașilor celor mai mici școlari — cei de șase ani. Este o carte în care știința se îmbină cu poezia, care te îndeamnă să meditezi la ceea ce ai reușit să realizezi și să năzuiești către perfecționarea strădaniilor neobosite și permanente de zi cu zi.

Atît capitolul intitulat *Identitatea psihică a copilului de șase ani*, cît și capitolul *Cunoașterea transformatoare a elevilor* au drept țel cunoașterea cît mai profundă și concretă a trăsăturilor care îl caracterizează pe acest copil de șase ani, care în epoca noastră devine un „personaj", îndreptîndu-se către școală. În această migăloasă acțiune învățătorul nu va obține succese dacă nu va ține seama de faptul că elevul este o realitate vie, care pășește pragul școlii cu inteligența și cunoștințele sale, dar și cu emoțiile, cu interesele, cu bogata sa personalitate, dacă nu va căuta să observe conduita fiecărui elev, realizările și

* *Elev la șase ani*, Coordonator științific Emilian Dimitriu. Coautori: George Nestor, Elvira Crețu, Silvia Doană, Ana Maria Ichim, Florica Nicolescu, Editura științifică colecția Psyché, București, 1972.

eșecurile sale, să discute sincer cu el și să înțeleagă substratul motivațional al tuturor acțiunilor sale, precum și integrarea sa în micile grupuri sociale (școală, familie, prieteni). După ce este expusă problematica generală a cunoașterii copilului, atrăgîndu-se atenția asupra necesității cunoașterii specificului dezvoltării psihice a fiecărui copil în parte, sînt redate cîteva procedee eficiente care să vină în sprijinul acestei cunoașteri gradate și permanente — fișa pedagogică elaborată de I. Holban pentru clasele I—IV și unele instrucțiuni, modelul lui Guiford pentru studierea structurii intelectului, precum și sugestii care ajută la analiza structurii unui grup așa cum este reprezentată într-o sociogramă. Această temeinică cunoaștere a copilului are în vedere, în primul rînd, realizarea idealului educativ de etapă: „Progresul către realizarea unei personalități integrale, prin formarea programatorului și înfăptuitorului eficient și luminat de umanism al acțiunii sociale". În toate capitolele lucrării este întîlnită, ca un țel călăuzitor, ideea necesității cultivării creativității la copil. Capitolul intitulat *Repere pentru realizarea obiectivelor* și capitolul intitulat *Măiestria educatorului* concură la sugerarea modalităților prin care se poate realiza acest scop. Este specificat faptul că nu este suficient să se dea elevului cunoștințe, ci trebuie să se acorde importanță trezirii interesului asupra existenței lor, aducîndu-l în situația de a participa la elaborarea lor, antrenîndu-i capacitățile psihice spre transformarea cerințelor venite din afară în motive interne, călăuzitoare ale comportamentului în orice situație nouă, stimulîndu-l, îndrumîndu-l să găsească soluții, provocîndu-i efortul, experiența. Dar, pentru realizarea acestor cerințe învățătorul trebuie să fie cel mai bun prieten al copilului, să posede entuziasm, să se simtă slujitorul unui crez, să iubească copilul și să se plece cu înțelegere asupra lumii copilăriei.

Capitolele: *Copilul descoperă cheia cititului și a scrisului, Matematica structurilor, Artă, libertate, expresie* conțin prețioase sugestii pentru îndrumarea activităților de bază ale primelor clase, redînd în acest sprijin unele experimente întreprinse atît pe plan internațional, cît și în țara noastră. Discutîndu-se cercetările efectuate în privința scrierii la clasa I se arată concluziile la care s-a ajuns, menționîndu-se că, dincolo de mecanisme, învățarea citirii și a scrierii la șase ani necesită, în primul rînd, utilizarea lor în mod inteligent și conștient, în vederea perfecționării personalității.

În ce privește predarea matematicii, se remarcă necesitatea ca inițierea în „epistemologia matematicii" să se facă concomitent cu stăpînirea „matematicii ca instrument". În predarea acestui obiect educatorii trebuie să plece de la ideea că aceasta se desfășoară în perspectiva structurilor de bază ale acestei științe, că nu există incompatibilitate între respectarea specificului matematicii și natura psihică a copilului, dacă materialul este predat în mod adecvat posibilităților de integrare ale acestuia. Sînt redate unele experimente desfășurate în Polonia, U.R.S.S., S.U.A. și în țara noastră care întăresc aceste convingeri.

Susținînd că pedagogia trebuie să-și propună realizarea în școală a dreptului la artă al tuturor copiilor, deoarece arta face parte organică din viața lor, copilul fiind de la natură explorator și un neobosit inventator, se insistă în mod special asupra predării desenului, scoțîndu-se în relief faptul că pentru dezvoltarea creativității copilului esențiale sînt cultivarea spontaneității sale, materialele pe care i le punem la îndemînă, experiențele și motivațiile pe care le provocăm. Sînt expuse în continuare indicații privind jocurile dramatice și educarea muzicală a elevilor.

Bazată pe o bogată bibliografie expusă la sfîrșit, lucrarea, prin conținutul său complex și documentat, se adresează nu numai părinților și învățătorilor preocupați de educația elevului de șase ani, ci depășește granițele, constituind un prețios ghid pentru toți cei ce doresc să înțeleagă, să îndrumeze și să vegheze armonioasa dezvoltare a copiilor din clasele I—IV.

CONSTANȚA SORIK

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

EDUCAȚIA PRIN MUNCĂ ȘI PENTRU MUNCĂ*

Elaborat de un numeros și valoros colectiv de pedagogi, economiști, medici, juriști, volumul *Educația prin muncă și pentru muncă* cuprinde comunicările Simpozionului organizat la București, în septembrie 1970.

Tema abordată de autori interesează în mod deosebit cadrele didactice, deoarece educația prin muncă și pentru muncă constituie una din sarcinile de bază ale școlii românești în condițiile făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate.

Studiile acestui volum, într-o formă sau alta, pun în evidență valoarea educativă, formativă a muncii, în general, și a celei productive în special, în realizarea personalității umane, în integrarea profesională și socială a tineretului. Referindu-se la valoarea muncii industriale, Mircea Maliță — în studiul *Munca — fundament al învățăturii* — arată, pe drept cuvînt, că aceasta este cea care „educă cel mai bine punctualitatea, perseverența în urmărirea scopului, continuitatea, simțul de ordine, gîndirea coerentă, gîndirea practică, probitatea, respectul pentru bunul obștesc, spiritul de echipă, disciplina, acuratețea, randamentul și răspunderea" (p. 24).

Această nouă orientare, în activitatea școlară impune reevaluarea disciplinelor școlare și a obiectivelor urmărite la lecții. Foarte sugestiv, în acest sens, ni se pare studiul semnat de Tiberiu Trutzer: *Cu privire la semnificația și locul educației tehnologice în școala de cultură generală.* În școala contemporană — precizează autorul articolului citat — accentul se deplasează „de la însușirea cunoștințelor (care în programele actuale ocupă un loc exclusiv sau prioritar) spre asimilarea metodelor, începînd cu cele mai generale metode ale gîndirii pînă la cele specifice științei și tehnicii, precum și a mijloacelor de comunicare și de expresie ale acestora" (p. 80). Deosebit de utilă ni se pare *Anexa* de la sfîrșitul articolului referitoare la folosirea observației și a experimentului ca metodă de cercetare în cadrul școlii, la formarea conceptelor interdisciplinare și la însușirea tehnicii de lucru.

Mai multe articole abordează conceptul de educație prin muncă în societatea contemporană. Din rîndul acestora remarcăm pe cel semnat de Petre Bărbulescu: *Conceptul de educație prin muncă*, articol care reușește să pună în evidență elementele definitorii ale muncii: „activitate specific umană, creatoare, cu sens și scop propriu, în mod liber intenționată, avînd o continuitate în desfășurare, într-un anumit timp și după un anumit plan" (p. 91).

Un capitol întreg este rezervat factorilor și căilor de pregătire a tineretului pentru muncă. Acest capitol începe cu trei studii care dezbat rolul și aportul familiei la educația prin și pentru muncă. Leon Țopa, în studiul *Munca tineretului în viața de familie*, pe baza unei investigații sociopedagogice pe un lot de studiu de 220 de familii din București, pune în discuție cîteva probleme extrem de interesante. Dintre acestea una ni se pare demnă de reținut: părinții ar trebui să urmărească nu numai angajarea copiilor în diferite munci, în cadrul familiei, ci și selectarea „sarcinilor" familiale pe care le distribuie celor mici, pentru că — remarcă autorul: „adulții părinții sau frații mai mari, le atribuie, nu rareori, sarcini și roluri ingrate, lipsite de farmec și atracție atunci cînd sînt puși să facă o muncă gospodărească" (p. 160). Or, aceste sarcini nepotrivite cu vîrsta sau cu sexul îi îndepărtează pe copii de muncă, în loc să-i atragă.

În cadrul acestui capitol, mai multe studii se opresc asupra școlii ca factor și cadru de educație prin și pentru muncă. Interesante sugestii privind activitatea în cadrul lecției le furnizează studiul *Cadru propice pentru cooperarea în cadrul clasei*, semnat de Luminița Ghivirigă. Citățm numai două exemple de procedee utilizate la clasa a XII-a în verificarea cunoștințelor: „ascultarea anunțată" (p. 178) și „expuneri ale elevilor" (p. 179).

* *Educația prin muncă și pentru muncă*, Editura Academiei Republicii Socialiste România, București, 1972. 546 p.

Celelalte articole din acest capitol pun și rezolvă probleme privind rolul formativ al unor activități din școală — dintre care citățm : *Ferma școlară* (Mihai Strîmbei), *Cercetarea și practica agricolă* (Valentina Vișan) ș.a. precum și rolul activităților pionierești, al cercului de creație tehnică-științifică, al timpului liber etc.

Capitolul IV cuprinde studii referitoare la *Educația prin muncă și orientarea profesională*. De mare actualitate și folos ni se par problemele pe care le ridică pentru tineri, părinți și profesori articolul *Realism și utopism în orientarea tinerilor spre anumite profesiuni*, semnat de Constantin Rusu. Citățm numai una dintre concluziile autorului : „Diagrama proporțiilor în care tinerii se îndreaptă către facultăți sau școli de calificare, suprapusă peste diagrama cerințelor reale ale organizării noastre sociale, poate oferi sugestii prețioase în munca noastră educativă privind orientarea și preorientarea profesională. Tînărul poate fi lăsat să viseze, dar să-l îndrumăm și să-l determinăm să viseze realist. Să-l ajutăm pe elev să se autocunoască, să-și descopere universul specific de aptitudini și capacități, vocația sa proprie" (p. 361).

Mai multe studii din capitolul V se ocupă de una din formele de muncă cu cea mai mare resursă educativă — munca industrială. Două probleme mai importante pun și rezolvă aceste studii : pregătirea tineretului pentru această muncă în școlile de cultură generală sau în cele profesionale și integrarea acestuia în colectivele de muncă — uzine, șantiere, unități agricole, exploatarea minieră. Ni se pare binevenită orientarea autorilor spre problemele noi pe care le ridică pregătirea profesională sau abordarea celor mai importante aspecte ale integrării tinerilor în producție. Citățm în acest sens studiile : *Funcția integrativă a uceniciei* (Vasile Popeangă), *Caracterul complex al adaptării profesionale* (Gh. Pătru, Iacob Mihăilă), *Educația muncitorească pe șantierele de construcții* (Gh. Iovan) ș.a.

Ultimele capitole analizează probleme speciale, dar nu lipsite de importanță, cum ar fi pregătirea tineretului pentru apărarea patriei, a studenților pentru munca productivă, de cercetare și socioculturalizare, integrarea deficienților. Ultimul capitol analizează cîteva momente din evoluția conceptului de educație prin și pentru muncă în gîndirea pedagogică și sociologică românească. Din aceste studii rezultă că în țara noastră există o veche și valoroasă tradiție în acest domeniu. Impresionează, din acest punct de vedere, articolul : *Dimitrie Gusti și educarea prin muncă a tineretului universitar*, semnat de Romulus Spirescu și Octavian Neamțu. Reproducem un fragment ce caracterizează sugestiv această latură a activității lui D. Gusti. „Echipele studențești — remarcă autorii acestui articol — au opus imaginii romantice a tînărului cărturar ostenit de biblioteci și străin de viață, comod, bolnăvicios, dornic de liniște, ferit de primejdii, imaginea cărturarului constructor și conducător social, activ, întreprinzător, plin de inițiativă, de o mare energie morală, care caută încercările grele și se bucură cînd le învinge" (p. 524).

Dacă la toate aceste studii, caracterizate prin analiza concretă a unor probleme practice de pedagogie, sociologie și știința conducerii, adăugăm studiile cu un caracter introductiv, teoretic, din primele două capitole ale acestui volum, avem imaginea unei lucrări care și-a propus și a realizat în cea mai mare parte să abordeze numeroase și delicate probleme privind formarea tînărului ca om și ca cetățean făuritor al societății socialiste multilateral dezvoltate.

Lucrarea este valoroasă și prin metodele interdisciplinare aplicate în cercetare, singurele în măsură să lămurească problemele complexe ale formării tinerei generații.

Prin bogăția de idei și sugestii, prin modul cum sînt puse și rezolvate problemele, ea se recomandă tuturor acelora care se interesează de educația tinerei generații, în primul rînd, slujitorilor școlii.

N. ROȘUȚ

TEORIA ȘI PRACTICA NEGOCIERILOR *

Teoria și practica negocierilor abordează, ca și alte scrieri ale lui Mircea Maliță, un domeniu de pionierat în științele sociale, în perimetrul căruia inaugurează, la noi, prima lucrare sistematică. Pornind de la o viziune istorică a faptelor și folosind sugestiile statisticii în cercetarea lor, autorul demonstrează că, în orice epocă, perioadele de pace au fost mult mai întinse decît cele de război ; așadar, chiar și în condițiile istorice cele mai neprielnice, structurile de colaborare sau conciliere s-au dovedit mult mai adecvate esenței omului decît structurile conflictuale. Teza reconsiderării narațiunii istorice cu care ne-au obișnuit manualele și în care cronologia și descrierea bătăliilor ocupă, nejustificat, cel mai important loc este în fond o reabilitare, pe criterii științifice, a istoriei societății și a omului, judecată și convingere care justifică științific optimismul de esență umanistă care caracterizează analizele și prognozele lui Mircea Maliță în domeniul relațiilor internaționale.

Analiza marxist-leninistă a negocierilor de-a lungul timpurilor, în cadrul căreia se subliniază, cu argumente convingătoare, dorința de pace care a caracterizat din totdeauna poporul român, analiza negocierilor din secolul nostru care evidențiază rolul din ce în ce mai influent al forțelor socialismului și păcii și, apoi, tratarea morfologiei negocierilor pregătesc datele necesare părții a două și a celei mai dense problematice a cărții, care dezbate necesitatea utilizării instrumentului matematic pentru mai buna înțelegere și perfecționare a acestui sensibil domeniu de activitate socială care e diplomația.

Profund cunoscător deopotrivă al modelelor matematice și al problemelor sociale, autorul face o analiză progresivă și fină a mecanismelor negocierii, arătînd cerințele actului negocierii în lumina teoriei comunicării și a existenței modelelor matematice. Ultimul factor constituie instrumentul fertil care-i permite autorului să descopere, prin transfer de concepte, noi și importante caracteristici ale actului de negociere.

Pe linia unei analize ascendente, dar sistematic desfășurate, autorul arată existența unei analogii structurale între actul negocierii și funcționalitatea unui joc. Această analogie este prezentată sub raport critic (insuficiența modelului matematic în raport cu complexitatea actului de negociere).

Insuficiența modelului matematic nu exclude cooperarea dintre cele două domenii de cunoaștere și investigare — teoria jocurilor și mecanismul negocierii, ci, dimpotrivă ! Transferul unor concepte din domeniul teoriei matematice a jocurilor în explicarea mecanismelor negocierii se dovedește a fi foarte util. Conceptele de raționalitate și utilitate aduc cu ele o problematică semnificativă în planul cunoașterii sociale.

Este meritul incontestabil al autorului de a descoperi legăturile și implicațiile profunde ale modelelor matematice în domeniul social.

Prezentarea într-o formă fină și sintetică a diferitelor modele matematice din domeniul teoriei matematice a jocurilor care au aplicații în teoria negocierii, cît și a contribuțiilor românești constituie un aport esențial și original al cărții la dezvoltarea teoriei negocierii.

Pentru utilizatorii matematicii în domeniul social cartea are o importantă semnificație metodologică. Această analiză derivă din considerarea în două planuri paralele a unui model matematic (teoria jocurilor) și a unei teorii din domeniul social, prin confruntarea lor permanentă. Autorul relevă că tocmai interacțiunea dintre ele constituie fundamentul pe care se realizează progresele celor două domenii de investigare. Confruntarea progresivă a modelelor matematice în actul negocierii scoate în evidență, de fiecare dată, insuficiența modelelor și posibilitatea de a dezvolta teoria matematică în raport cu date pe care le-ar putea furniza experimentul social și psihologic.

Analizele progresive indică în final jocurile cu mai mulți parteneri drept un instrument adecvat pentru studiul negocierii. Parcurgînd în mod gradat treptele analizei, autorul prezintă regulile fundamentale ale negocierii comparativ cu principiile care stau la baza relațiilor dintre state.

Elementele noi dezvăluite, etapele de încadrare a mecanismelor negocierii în teoria matematică a jocurilor, conduc la ideea unui model logic

* Mircea Maliță, *Teoria și practica negocierilor*, Editura politică, București, 1972. 300 p.

al unei negocieri, în care factorii de cauzalitate și determinare sînt prezentați în mod mai detaliat prin descrierea obiectivelor, cunoașterea strategiilor, integrarea în cadrul mai general și aptitudinea prospectivă.

Încheierea cărții este o întoarcere, am putea spune, la ceea ce constituie nucleul metodologic al problemei : posibilitatea de a elabora modele matematice mai profunde și adecvate, în raport cu noile elemente ale nogocierii, desprinse din analizele anterioare.

Ideea care străbate ca un fir roșu cartea lui M. Malița este aceea că experiența istorică a poporului nostru în relațiile sale cu alte popoare, pe care diplomația românească din ultimii ani — iluminată de neobosita activitate practică și teoretică a tovarășului Nicolae Ceaușescu — a ridicat-o la înălțimea unui nerepetabil destin, se cere analizată cu o instrumentație adecvată, pentru a surprinde, într-un model care să se poată transmite și îmbogăți din generație în generație, structura extrem de fină și puternică a acestei activități.

Stilul lucrării se caracterizează pin limpezime, dar aceasta nu se obține prin evitarea problemelor dificile, ci prin efortul de a crea rezonanțe clare, la multiple nivele de înțelegere, prin aproximarea deferentă a locurilor în care cititorul poate întîmpina greutăți de receptare și unde o analogie, un epitet, o îmbinare de termeni rezolvă, cu forța surprizei, tensiunea creată, luminînd retrospectiv și anticipativ mari întinderi din discurs.

Lucrarea despre care scriem face parte din acele cărți care nu necesită pașaport special pentru a dobîndi drept de cetate în domeniul educației și învățămîntului. În plus, se poate vorbi de o valoare pedagogică mai directă a cărții lui Mircea Malița, manifestată în *următoarele direcții* : o expunere clară și accesibilă a teoriei matematice a jocurilor ; un model de analiză a legăturilor matematice cu științele sociale ; sugestii pentru sporirea randamentului educativ al predării istoriei și a științelor sociale ; un model viu al puterii creatoare a interdisciplinarității.

FLORIN GABA și
VASILE ȘTEFĂNESCU

CINE NE SÎNT PRIETENII *

După *El și Ea*, în care a explorat universul minunat al „vîrstei de aur", apreciatul pedagog și scriitor Romeo Dăscălescu este prezent în librării cu o nouă carte : *Cine ne sînt prietenii*, un adevărat poem închinat unuia dintre cele mai umane și mai actuale sentimente — PRIETENIA.

Modest și „prevăzător", autorul se ferește să-i fixeze caracterul (*Cine ne sînt prietenii* nu e un studiu propriu-zis, deși cuprinde elementele care ar putea servi unui studiu, nu e o carte de pedagogie, deși are elemente care ar putea duce într-acolo), mulțumindu-se să declare că a vrut doar să scrie „o dedicație pe albumul tinereții", că „a caligrafiat-o cu grijă, ca să fie descifrabilă" și... „atîta tot !"

Nu intenționez să-mi ofer degetele ca să scot din... foc „castanele" altuia... Totuși, calitatea de recenzor mă obligă... Desigur că *Cine ne sînt prietenii* nu este „un studiu propriu-zis", ar fi și păcat !, dar *carte de pedagogie este !* și încă un model de asemenea carte, pentru că este vie, pentru că-ți merge și la minte, și la inimă, pentru că instruiește, convinge și farmecă. În aceeași măsură, însă, ea este și o *carte de literatură*.

Tot calitatea de recenzor mă obligă să argumentez afirmațiile de mai sus.

R. Dăscălescu, *pedagogul*, a consultat și a valorificat o bogată literatură de specialitate, a explicat esența socială a prieteniei, a comentat cîteva exemple celebre de prietenii și a subliniat rolul școlii („Școala ca instituție de educație poate și trebuie să-și asume responsabilitatea educației pentru prietenie"), al familiei, al societății (vezi cap. *Susportați puțină pedagogie*). De asemenea, a prezentat o varietate de tipuri și de situații ce țin, prin excelență, de pedagogie. Îmi permit să reproduc două afirmații semnificative : a) „Aș încadra pregătirea

* Romeo Dăscălescu *Cine ne sînt prietenii*, Editura Enciclopedică, Colecția Orizonturi, București, 1972.

pentru prietenie în pregătirea generală pentru viață" ; b) „Dar, dacă ne gîndim bine, nici dascălii n-au învățat cum și cît de prieteni să fie cu cei pe care-i educă".

R. Dăscălescu, *scriitorul*, „a recreat viața" prin mijloacele specifice literaturii. Povestea adevărată a celor trei liceeni *(Scîndură, Damigeană* și *Cangurul)* ce s-au fotografiat simbolic „fiecare cu o mînă pe umărul celuilalt" este impresionantă pînă la lacrimi ; studenții Fredy-Roxana-Alice și mai ales povestea „doamnei inginer", a „masculului superb", a Tanței și a lui Boby *(O societate de prieteni cu miasme de apă stătută)*, ca și aventurile lui Tik și Pik sînt adevărate schițe. Dacă la toate acestea adăugăm talentul narativ, arta cu care stăpînește dialogul și în special umorul (amintiți-vă comentariul pe marginea dialogului purtat cu Anonimus în Grădina zoologică, cel care voia să-și vadă odraslele împrietenite numai cu „copii de ștabi" : „Mi s-a părut că nu vorbise interlocutorul meu, ci altcineva (vreun pensionar al grădinii!?!)"; „Îmi rînjeau parcă o mulțime de cimpanzei cu berete de marinar pe cap, pe panglica cărora scrie : „numai copii de ștabi" ; „Nu știu dacă *a ieșit din grădină* sau dacă mai este și acum pe acolo"...), fără să uităm aforismele grupate în capitolul final *Variațiuni pe aceeași temă*, putem socoti argumentația ca fiind încheiată.

Un singur lucru țin să mai precizez. *Cine ne sînt prietenii*, deși se adresează cu precădere tineretului, este o carte a tuturor vîrstelor. Ea trebuie citită de profesori și mai ales de diriginți (ce ore educative frumoase se pot ține pornind de la ea !), urmînd ca toți aceștia, în deplină cunoștință de cauză, s-o recomande călduros elevilor lor.

AUGUSTIN MACARIE

ELEVII ȘI MUNCA

Într-o competentă coordonare — A. Chircev, V. Lăscuș, T. Fodor — a apărut la Cluj, prin Inspectoratul școlar județean, Comitetul sindicatului învățămîntului și Casa județeană a corpului didactic, un volum inaugural de studii privind pregătirea tehnico-productivă a elevilor, intitulat *Elevii și munca*. Firul roșu i-l imprimă studiul *Probleme politico-ideologice și psihopedagogice ale îmbinării învățăturii cu munca productivă* de prof. univ. dr. docent A. Chircev, în care se precizează dimensiunea ideologică a problemei, se analizează conținutul ei psihologic și se jalonează sarcinile pedagogice de realizare. De pe o asemenea bază, în studiile următoare, Voicu Lăscuș reabilitează în planul educativ valoarea unor componente ale muncii, Lucia Ana Popa structurează, după gradul lor de specialitate, principiile practicii productive, definind-o ca obiect de învățămînt, iar C. Vulcan și V. Grădinaru, încheind primul capitol, propun o metodică a lecției respective.

Capitolul al II-lea — *învățămîntul profesional* — cuprinde cercetări referitoare la formarea deprinderilor de muncă și a atitudinii față de școală și meserie, ale căror concluzii sînt larg valorizabile în munca educativă a școlii. Condițiile specifice de *instruire tehnico-productivă* în liceele de cultură generală impun acțiuni și contribuții variate, însumate în capitolul al III-lea. Autorii expun și verifică proiecte de programe analitice, enunță metode, valorifică formele de muncă folosite.

În studiul întîi din capitolul al V-lea — *învățămîntul preșcolar și clasele I—IV* — se accentuează asupra faptului că vîrsta maximei receptivități impune responsabilități de prim ordin celor care conduc pregătirea copiilor pentru munca productivă.

Reflectînd „rodul unor căutări susținute pentru găsirea celor mai potrivite forme, metode și procedee de pregătire a elevilor pentru muncă", cum se precizează în prefață, volumul se înscrie în contextul interesului actual față de pregătirea elevilor pentru muncă productivă.

N. TOTOIANU

VALOAREA EDUCATIVĂ A STUDIILOR CLASICE *

Distinsul profesor de latină, David Popescu, cunoscut prin activitatea sa de cercetător și de traducător, prezintă, în Editura didactică și pedagogică, un valoros studiu, dens și autorizat, privitor la valoarea educativă a studiilor clasice.

Acest studiu, cum se exprimă autorul, fiind și „o expunere de motive și un comentariu al propunerilor cu privire la perfecționarea conținutului și a metodelor de predare la limba latină, propuneri formulate pe scurt într-un articol apărut în nr. 5/1959, al Revistei de pedagogie", este foarte util și profesorilor respectivi, stimulîndu-i la reflecții mai eficiente asupra muncii lor, mai ales că autorul abordează și istoric principalele probleme ale predării limbilor clasice, oferindu-le astfel experiența pozitivă a înaintașilor, ca și efortul contemporanilor de a găsi noi soluții procesului de învățămînt.

Stilul elegant și doct, vasta informație în materie, fac lectura acestei cărți (modestă în aparență ca privighetoarea din legendă) foarte interesantă și instructivă, chiar și profesorilor nespecialiști, ca mine, care am retrăit, citind-o, orele de latină din adolescență, cu atmosfera lor omagială pentru părinții noștri romani, care au stăpînit trei continente și au dat lecții de drept lumii. Dar am și suspinat de melancolie că limba latină are în școala noastră tot mai puține legături cu fiica ei română, în timp ce popoare de alte ginte îi dau o atenție mai mare (germanii, englezii, americanii).

Deși recunosc cu satisfacție meritele acestei lucrări, totuși nu-mi pot stăpîni o observație negativă : de ce nu s-a făcut mențiune despre inițiativa lui Mihail Dragomirescu și a lui Eugen Lovinescu de a învăța latina în primele clase, după metoda limbilor vii, pentru care făcuseră și manuale și de ce s-a omis să fie citat — printre marii noștri latiniști contemporani — prof. I. Ionescu-Bujor, autorul unor excelente manuale, al unei gramatici pentru studenți, și curajos militant al recunoașterii latinității limbii noastre ?

Fiind încredințat că acest valoros studiu se va bucura și de o a doua ediție, aș recomanda autorului să adauge la sfîrșit lista autorilor citați, care acum sînt dispersați în text, iar tipărirea să fie în rînduri ceva mai rare, mai scurte și mai puține pe pagină, pentru ca volumul să fie mai impunător și mai aerisit.

DUMITRU THEODOSIU

* David Popescu, *Valoarea educativă a studiilor clasice*, Editura didactică și pedagogică, București, 1972.

DIN ACTIVITATEA EDITORIALĂ A CASELOR JUDEȚENE ALE CORPULUI DIDACTIC

Casele județene ale corpului didactic — în cadrul activității de informare și de perfecționare a cadrelor didactice — au inițiat editarea unor publicații proprii, chemate să valorifice preocupările acestora în direcția îmbunătățirii procesului instructiv-educativ, să încurajeze inițiativele și cercetările cu caracter științific sau metodic. Se continuă astfel o veche și importantă tradiție a învățămîntului nostru, aceea a revistelor județene, editate încă din a doua jumătate a secolului trecut de către asociațiile profesionale ale cadrelor didactice.

Prezentăm în paginile revistei noastre unele din aceste publicații care ne-au sosit pînă în prezent la redacție.

★

Orizont didactic brașovean — 1972 (culegere de materiale didactice), editată de către Inspectoratul școlar județean, Sindicatul învățămînt și Casa corpului didactic, se recomandă ca o publicație cu un profil propriu, cu rubrici care poartă titluri semnificative : „Pe prim plan", „Orientări", „Opinii", „În obiectiv" etc.

Prof. Elena Georgescu, inspector general județean, publică un studiu documentat privind cele mai semnificative aspecte ale generalizării învățămîntului obligatoriu de 10 ani în județul

Brașov : școlarizarea elevilor în clasele a IX-a și a X-a, încadrarea absolvenților în școli profesionale, medii, tehnice și de cultură generală și în producție ; pregătirea practică-productivă a elevilor etc. Aspectele relevate de studiu — rezultatele pozitive și greutățile întîmpinate — par a fi simptomatice pentru dezvoltarea învățămîntului de 10 ani și, de aceea, considerăm că ele, împreună cu propunerile și sugestiile formulate, merită toată atenția din partea forurilor de conducere a învățămîntului.

În cadrul rubricii „Orientări", prof. A. Găvănea, prorector al ICPPD, filiala Brașov, combătînd rutina, pledează pentru întreținerea în rîndurile cadrelor didactice a spiritului novator, a prospețimii și a aspirației continue spre progres, iar prof. Petre Ludoșan, inspector școlar șef, relevă importanța inițiativelor locale și a organizării muncii metodice a cadrelor didactice pe baza unei concepții și organizări interdisciplinare. În același spirit este conceput și articolul *Interdisciplinaritatea și sarcinile comisiilor metodice din școli* al prof. Lidia Dascăl, inspector școlar. Prof. Mitru Neli, inspector școlar, insistînd asupra caracterului militant al predării științelor sociale, pune accentul pe dezvoltarea gîndirii creatoare, sintetice și critice a elevilor, pe stimularea transferului de cunoștințe între anii de studii și diferite obiecte de învățămînt.

Un grupaj de articole atacă alte probleme actuale ale procesului instructiv-educativ : *Menirea profesorului de muzică* (prof. Paul Stegaru), *Caracterul instructiv-educativ al excursiilor școlare* (prof. Petru Ionuț), iar învățătorul pensionar D. Constantinide adresează un cald apel tinerelor cadre didactice să-și lărgească orizontul cunoașterii și să deprindă „marea și indispensabila artă de a vorbi coerent, sistematic, nuanțat, într-o dicție plăcută". Prof. Cornel Bălteanu, secretar al Comitetului județean U.T.C. Brașov, se ocupă de problemele esențiale ale orientării conținutului și organizării activității redacționale a revistelor școlare, important mijloc de educare a elevilor.

Exprimîndu-ne satisfacția în legătură cu orientarea și tematica publicației brașovene, sperăm că în volumele următoare vor fi atrase în rîndurilor colaboratorilor un număr mai mare de cadre didactice din școli de diferite grade și limbi de predare ale județului.

★

Catedra se intitulează volumul de studii editat de Inspectoratul școlar și Casa corpului didactic din județul Arad. Volumul — cu două mari secțiuni : 1) perfecționarea activității didactice, 2) studii — reflectă preocupările cadrelor didactice atît în direcția perfecționării procesului de învățămînt și a generalizării experienței pozitive de la catedră, cît și a desfășurării unor cercetări originale privind realitățile sociale și culturale ale județului. Ceea ce caracterizează înainte de toate articolele din prima secțiune este caracterul variat și actual al tematicii : *Activizarea elevilor la lecțiile de științe sociale* (prof. Aurel Ardeleanu, și prof. M. Ivănescu), *Elaborarea programului de pregătire tehnico-productivă într-o școală* (prof. Petre Clepe), *Dezvoltarea spiritului de creativitate la lecțiile de fizică* (prof. Aurora Filimon). Aceste articole, bazîndu-se pe o fundamentare teoretică, aduc — după părerea noastră — o contribuție semnificativă la rezolvarea unor probleme metodice, fiind animate de un spirit novator evident. Alte articole împărtășesc într-o modalitate mai directă, dar convingătoare, aspecte interesante din activitatea didactică și educativă de la catedră : *Metodica folosirii exponatelor muzeale pentru însușirea cunoștințelor de istorie* (prof. Grigore Ștefan), *Probleme ale lecturii copiilor de vîrstă preșcolară mică* (prof. emerit Romulus Șiclovan), *Tratarea metodică a temei „Orașul natal"* (înv. Alexandrina Bora).

Studiile din secțiunea a II-a constituie fie cercetări de sociologia culturii privind aspecte economice, sociale și culturale ale satului Cermeni — *Școala în contextul socio-cultural al satului* (prof. T. Lăzureanu) — fie cercetări de filologie privind particularități ale graiului din comuna Felneac (prof. Ion L. Hedeșan). O remarcă deosebită merită cercetările de istorie locală : *Mișcarea muncitorească arădeană între anii 1938—1940* (prof. George Manea), precum și evocarea figurii și activității multilaterale a prof. Traian Mager de către prof. Ed. I. Găvănescu, harnic cercetător al istoriei arădene. Ambele studii —

bazîndu-se pe izvoare inedite — au valoarea unor contribuții semnificative la istoria Aradului.

Volumul include și unele studii cu caracter teoretic privind probleme moderne ale cercetării pedagogice: *Aspecte ale semioticii și comunicării pedagogice* (prof. Elena Pavel), *Conceptul de interes și implicațiile pedagogice* (lector univ. I. Drăgan). Studiul *Rolul contextului cultural în predarea limbilor străine* (conf. dr. I. Erscev și B. Ispas) se impune prin bogăția și noutatea izvoarelor bibliografice.

Rubrica „Critică și bibliografie" nu-și îndeplinește rolul în măsura în care prezintă numai unele sumare disparate ale unor reviste. Ea ar putea fi înlocuită prin semnalări bibliografice tematice sau prin prezentarea unor lucrări importante pentru munca și pregătirea cadrelor didactice.

Volumul, în ansamblu, prilejuiește cititorului satisfacția unor stări relevante pentru preocupările cadrelor didactice din județul Arad.

★

Școala buzoiană (culegere de materiale științifice, didactice, culturale), editată de către Inspectoratul școlar, Comitetul sindicatului învățămînt și Casa corpului didactic din județul Buzău, găsindu-se în al doilea an de apariție, se impune prin varietatea tematicii articolelor grupate în rubrici ca: „Opinii", „Sinteze", „Considerații metodico-didactice", „Consultații pentru cadrele didactice înscrise la examenele de grad" etc.

Articolul prof. emerit Octavian Burlacu, directorul Casei județene a corpului didactic, ne introduce în activitatea desfășurată pe multe planuri de aceasta, menită să sprijine informarea științifică și pedagogică și pregătirea pentru examenele de grad. Această din urmă preocupare se concretizează printr-o rubrică specială, la care se adaugă bibliografia minimală pentru lecțiile de învățămînt ideologic.

Revista reflectă orientarea cadrelor didactice din județ spre problemele esențiale ale învățămîntului nostru: *educația politico-ideologică a elevilor* (prof. Gh. Dănilă, inspector șef județean), *educația moral-cetățenească a elevilor* (prof. Gh. Andrei), *eficiența activității cabinetelor de științe sociale* (prof. Ion Iordache), *organizarea și activitatea atelierelor școlare din județul Buzău* (ing. Ioan Onofrei, inspector școlar), *legarea fizicii de practică* (prof. N. Manole) etc. Și acest volum include unele preocupări cu caracter de cercetare cu rezonanță locală.

O mențiune specială pentru prezentarea grafică frumoasă și pentru caracterul sintetic al articolelor.

★

Inspectoratul școlar și Casa corpului didactic din județul Prahova au editat un volum de circa 350 pagini cu titlul semnificativ **Preocupări didactice** (culegere de articole, referate și recenzii). Nu există aproape nici un aspect al învățămîntului care să nu fi intrat în preocuparea redactorilor (inclusiv probleme ale metodicii activității cu pionierii). Rubrica „Educație și învățămînt" include articole privind orientarea generală a învățămîntului: *Educația permanentă și școala* (Gh. Butaru, șeful catedrei de filozofie la cabinetul județean Prahova al P.C.R.), *Profesorul — model de viață pentru elevi* (prof. D. Șerbănescu), *Ora de dirigenție și cerințele ei actuale* (prof. Gh. Angelescu) etc. Un număr de 10 studii repartizate pe grade de învățămînt și pe principalele discipline școlare sînt destinate informării științifice a cadrelor didactice. Rubrica cea mai semnificativă este aceea a tehnologiei didactice. Articolele incluse aici demonstrează preocupările și receptivitatea cadrelor didactice față de problemele modernizării procesului de instruire și a programelor de învățămînt. Sînt evidențiate și unele rezultate semnificative obținute de cadrele didactice angajate pe această cale: *Probleme ale modernizării manualelor de aritmetică la clasele I—IV* (Olimpia Popescu), *Recapitularea problematizată sub forma unei lecții de laborator* (prof. Sergiu Ispirescu), *Predarea problematizată a biologiei* (Gavrilă Ilie), *Pregătirea pentru muncă în cadrul microfermelor școlare* (Eugenia Mihăilescu), *Panou universal pentru verificare și învățare* (Petre Nila). Așa cum se menționează în prefața semnată de către inspectorul general județean, prof. Mihail Marin, datele și activitățile comunicate în aceste articole au fost depistate și verificate de către organele de control și de îndrumare, iar pentru unele dintre ele au fost

consultați și specialiști. O mențiune deosebită merită rubrica cuprinzătoare privind metodica activităților cu pionierii.

Publicațiile pe care le-am prezentat, poate sumar, ne întăresc convingerea că învățătorii și profesorii din țara noastră s-au angajat cu fermitate în direcția modernizării procesului instructiv-educativ, că sînt receptivi față de nou, răspunzînd cu abnegație marilor obiective pe care P.C.R. le-a fixat învățămîntului din țara noastră. Casele județene ale corpului didactic au știut să sesizeze acest fenomen și, printr-o activitate perseverentă, uneori migăloasă, au valorificat tot ceea ce este mai important în activitatea școlilor. Sperăm că din ce în mai multe case ale corpului didactic vor întreprinde astfel de acțiuni și poate că, în perspectivă, aceste publicații vor trece granițele județelor, prilejuind fructuoase schimburi de experiență.

TIBERIU TRUTZER

ALMANAHUL EDUCAȚIEI — 1973

Institutul de științe pedagogice, editorul „Almanahului educației", își completează seria sa de publicații cu una care, în mod cert, își dovedește utilitatea, deoarece se adresează unei foarte largi categorii de beneficiari, aceea a părinților. În acest scop, almanahul concentrează în spațiul său o informație variată, prezentată accesibil și atractiv, în formule care inițiază pe părinți în cele mai diverse probleme ale educației.

Ideea principală a almanahului este aceea că familia este o instituție cu aport decisiv în viața socială, instituție care nu interesează numai pe individ sau grupurile izolate de indivizi, ci societatea pe ansamblul ei. În sprijinul educației în familie pledează cele mai multe din lucrări, prin informații accesibile despre cunoașterea copilului de către părinți (p. 46—59), specificul dezvoltării psihice și fizice a copiilor la diferite vîrste (p. 46), asigurarea climatului educativ al familiei (p. 23), orientarea școlară și profesională în familie (p. 37), educația prin muncă a tineretului și copiilor (p. 39), educația patriotică (p. 111), educația artistică (p. 20), educația morală și cetățenească (p. 122), educația sanitară realizată de familie (p. 180). De asemenea se oferă soluții practice și cunoștințe utile, cum ar fi de exemplu testele psihologice de atenție și gîndire tehnică prezentate de dr. M. Peteanu (p. 28—29), scara de dezvoltare psihomotrică a copilului de 0—6 ani, prezentată de dr. C. Păunescu (p. 154—160), cunoștințele medicale și de igienă școlară, semnate de dr. Vl. Constantinescu (p. 180—192), sau prezentarea legislației familiale de către L. Belcea (p. 145—149).

Putem grupa temele almanahului în două mari grupe de referință: copilul, ca membru al familiei și subiect al educației, apoi adultul, ca responsabil și autor al educației în familie. Pentru ambele subiecte, redacția almanahului a antrenat colaboratori de diverse profesiuni: scriitori (Mihai Beniuc, Zoe Dumitrescu - Bușulenga, Veronica Porumbacu, Haralamb Zincă), medici (Ștefan Milcu, Mihai Peteanu, Vladimir Constantinescu), sociologi (Traian Herseni, Vladimir Krasnaseski), pedagogi (George Văideanu, Iulian Nica, Romeo Dăscălescu, Ion Stanciu, Petre Bărbulescu, Ion Cerghit), psihologi (Vasile Pavelcu, Ion Holban, Paul Popescu-Neveanu, Constantin Păunescu, Florian Iacomi). Combinarea articolelor cu eseul sau cu lucrările literare, a anchetelor și reportajelor cu demonstrația, dau un caracter foarte puțin didacticist almanahului, redacția reușind să îmbine, sub o formă de divertisment, foarte multe idei pedagogice valoroase.

Prezentarea artistică și grafică a volumului, destul de atrăgătoare, corespunde conținutului, deși o bună parte din materiale sînt culese cu literă foarte mică pentru o publicație care se adresează unei mase largi de cititori.

CEZAR BÎRZEA

Nota redacției: Dintr-o eroare regretabilă, poezia *Patriei*, publicată pe pagina a patra a almanahului, a apărut nesemnată. Ea aparține poetului *Ion Crînguleanu*, căruia redacția îi cere, pe această cale, scuzele de rigoare.

CE ESTE „MICRO-ÎNVĂȚĂMÎNTUL" (MICRO-TEACHING)?

Inițiat, în 1963, de către un grup de cercetători în pedagogie din cadrul Universității Stanford (S.U.A.), cu scopul de a îmbunătăți practica pedagogică a viitorilor profesori, a ajuns să fie astăzi pe larg dezbătut în literatura de specialitate, fiind în același timp aplicat de numeroase institute de învățămînt superior din diferite țări care pregătesc cadre didactice.

Punctul de plecare a fost analiza critică a practicii pedagogice, care a relevat unele deficiențe care aduc prejudicii grave pregătirii cadrelor didactice. Îndrumarea studenților practicanți din partea „conducătorului" de practică — profesori ai școlilor de aplicație sau reprezentanți ai universităților — este cu totul nesatisfăcătoare, ei nu pot acorda suficiente îndrumări practicanților și nu sînt în stare să furnizeze acestora „retroinformații" obiective și convingătoare cu privire la comportamentul lor pedagogic, care să-i stimuleze în perfecționarea acestuia. Mai mult, o sală de clasă obișnuită nu constituie un mediu corespunzător pentru o analiză mai detaliată a procesului de învățămînt și mai ales pentru experimentarea metodelor noi de învățămînt, în vederea elaborării unor strategii pedagogice mai eficace. De fapt, problema s-a relevat a fi mult mai complicată. Pentru a asigura o pregătire pedagogică eficace studenților practicanți nu ajunge să îmbunătățești numai „retro-informația" sau să multiplici lecțiile și activitățile practice; este necesar ca ei să ajungă la înțelegerea caracterului atît de complex al procesului pedagogic.

Astfel s-a ajuns la concluzia că ar fi util ca studenții-practicanți să fie puși în situații pedagogice simplificate, care să permită inițierea practică în meseria lor „la o scară redusă", din diferite puncte de vedere: din punct de vedere al efectivului clasei (clasa să fie compusă dintr-un grup de 6—10 elevi), din punct de vedere al duratei (lecția să nu dureze decît 5—10 minute) și, în sfîrșit, din punct de vedere al sarcinilor pedagogice (însușirea unei singure competențe sau deprinderi pedagogice: să facă o expunere, să chestioneze elevii, să dirijeze o dezbatere, să exerseze facultățile de adaptare la anumite situații noi, neprevăzute și să ia decizii de ordin didactic; să folosească diverse tipuri de material didactic și forme de organizare a activității în clasă etc.).

Această „lecție scurtă" („micro-lecție") este înregistrată printr-un magnetofon sau magnetoscop, astfel că practicantul poate să se vadă și să se asculte cum s-a comportat în timpul lecției. Mai mult, elevii sînt invitați să răspundă la un chestionar privind anumite aspecte ale lecției. Stagiarul analizează propria sa activitate, bazîndu-se pe retro-informația autentică, furnizată de bandă, pe reacțiile elevilor, la care se adaugă, bineînțeles, analiza și sugestiile conducătorului de practică. El poate să repete lecția cu un alt grup de elevi, imediat sau după cîteva zile.

Astfel de „exerciții practice" au loc într-o școală de aplicație a institutului de învățămînt pedagogic sau în anumite școli afectate pentru perfecționarea cadrelor didactice. Deci, „micro-teaching"-ul implică conceptele de:

1) „Micro-element" — reducerea complexității proceselor pedagogice (înainte de a înțelege, de a învăța și de a executa în mod corespunzător o sarcină atît de complexă ca aceea ce revine unui profesor, trebuie să stăpînești elementele ce o compun).

2) „Retro-informație" — analiza lecției bazată pe notele și pe memoria conducătorului de practică poate fi considerată incompletă, subiectivă și neconvingătoare pentru practicanți, care se pot îndoi de justețea ei. Nu rareori se creează situații tensionale sau chiar conflictuale, ceea ce poate influența negativ nu numai desfășurarea practicii, dar și atitudinea practicantului față de profesiunea sa viitoare. Retro-informația într-un laborator de micro-învățămînt — venind din mai multe surse — permite o analiză mai detaliată a lecției în ansamblu sau a unor aspecte critice ale acesteia. Mai ales înregistrarea pe bandă video constituie o sursă de retro-informație precisă și convingătoare. Înregistrările prin magnetoscop permit reproducerea imediată, exactă, a interacțiunilor verbale și neverbale care au loc în clasă. Desigur și aceasta pune problema educării disponibilității și a atitudinii de autoapreciere. Nu acceptă ușor orice practi-

cant „oglinda vie și dură" a comportamentului său din timpul lecției. Dacă înainte mai găsea „autojustificări" în caracterul trunchiat sau subiectiv al observațiilor conducătorului de practică, acum el este pus în fața unei situații evidente care nu poate fi contestată. Deci, rolul conducătorului de practică rămîne important atît în ceea ce privește analiza și explicarea situațiilor create, cît și în sugerarea unor soluții, precum și în menținerea încrederii în posibilitățile de perfecționare a viitorului profesor.

3) „Laborator de cercetare" — simplificarea procesului de învățămînt, crearea unei atmosfere mai intime, permit înlăturarea sau anihilarea unor obstacole pentru cercetarea pedagogică. Se pot iniția : experimentări fine privind optimizarea metodelor și secvențelor procesului de învățămînt; punerea la punct a unor „modele" și tehnici de control ; analiza sarcinilor pe care le comportă actul de învățare, precum și a relațiilor dintre actul pedagogic și rezultatele școlare, adoptarea unei astfel de atitudini pedagogice care să țină seama de capacitățile, gusturile, antecedentele elevilor. Desigur, acestea nu epuizează posibilitățile de cercetare și se pot găsi multe alte teme adecvate pentru a fi cercetate în cadrul „laboratorului de micro-învățămînt".

Pentru a înlătura orice obiecție, într-o oarecare măsură justificată, că această metodă creează o situație artificială, se impune mărirea progresivă a complexității procesului de învățămînt în care sînt incluși practicanții, pînă la nivelul desfășurării lui în condiții reale.

TEHNOLOGIA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI •

Lucrarea constituie un raport care include rezultatele cercetărilor desfășurate de către *Centrul de cercetare și inovație în învățămînt* — (C.E.R.I.) al O.C.D.E. în domeniul tehnologiei învățămîntului, precum și concluziile unui seminar cu această temă care a avut loc la Leida (Olanda), organizat tot de către C.E.R.I., cu concursul autorităților vest-germane, britanice, olandeze și suedeze (19—25 aprilie 1970).

Seminarul de la Leida și-a propus ca obiective să contribuie la clarificarea conceptului de tehnologia învățămîntului, să evidențieze tendințele ei actuale și să sugereze anumite strategii în acest domeniu. La seminar au participat cca. 50 de experți din mai multe țări membre ale O.C.D.E., împreună cu cercetători din cadrul C.E.R.I. Raportul are două părți : (1) *Tehnologia învățămîntului. Natura și concepția sistemelor de instruire ;* (2) *De unde și cum trebuie să începem ?*

Dacă în prima parte găsim un expozeu general privind problemele și tendințele actuale ale tehnologiei învățămîntului și ale evoluării sistemelor de instruire, în cea de-a doua se examinează cîteva modalități practice de constituire a unui sistem de instruire din care s-ar putea inspira inovațiile în acest domeniu.

Lucrarea pledează pentru trecerea de la un sistem de instruire centrat pe profesor la un sistem bazat pe *mediul de instruire*. A învăța presupune o participare din ce în ce mai activă a elevului, care trebuie să dispună de mijloace de învățămînt la care să aibă acces direct. Aceste mijloace pot fi materiale prefabricate (texte, benzi, diapozitive, emisii radiofonice, înregistrări etc.), care sînt integrate în cadrul lecțiilor, lucrărilor pe grupe, dezbaterilor etc., profesorul avînd rolul de animator. Este de dorit ca școlile să fie dotate cu centre de material de învățămînt și cu truse individuale de studiu.

Lucrarea dezbate pe larg problemele practice ale elaborării unui sistem de instruire (cap. II). Elaborarea oricărui sistem de instruire presupune *enunțarea* obiectivelor generale, *definirea* obiectivelor particulare (parțiale) și punerea la punct a *mijloacelor de evaluare* a măsurii în care aceste obiective se realizează Dacă obiectivele generale presupun *decizii* luate la nivelul colectivității, definirea obiectivelor particulare revine colectivelor care elaborează sistemul în urma consultării cu cadrele didactice. Pentru a se asigura realizarea obiectivelor, sistemul trebuie să dispună de mijloace adecvate de control și de evaluare a eficacității sale.

• *La technologie de l'enseignement. Conception et la mise en oeuvre de systeme d'apprentissage*, O.C.D.E., 1972.

Sistemele de instruire nu pot avea o valoare definitivă, ele trebuie periodic revizuite și modificate. De obicei, sistemele de instruire nu sînt complete, ele nu conțin decît ceea ce este esențial, profesorul avînd posibilitatea de a adăuga și alte elemente. Astfel, în loc ca el să rămînă un simplu „distribuitor" de cunoștințe și un „instructor", el devine un organizator și un animator al procesului de instruire. Metodele sînt indisociabile de mijloacele de care se dispune ; de aceea, este deosebit de important ca atunci cînd se concepe un sistem de instruire să se țină seama de posibilitățile reale pe care i le putem oferi.

În ceea ce privește aprecierea, *conducerea și calculul costurilor* (cap. III), se consideră important ca acestea să fie astfel concepute, încît să permită nu numai evaluarea măsurii în care obiectivele au fost atinse, dar să servească și perfecționării procesului de instruire, pe baza evaluării experienței acumulate. Astfel evaluarea, parte integrantă a activității școlare curente, poate avea un rol important în cazul modificării programelor de pregătire a cadrelor didactice și de organizare a unor noi instituții de învățămînt. Noile sisteme de instruire trebuie să fie mai eficace față de cele vechi sub aspectul rolului elevilor în procesul de învățămînt al economiei de timp (al cadrelor didactice și al elevilor), al echipamentului și al spațiului pe care îl folosesc. Se recomandă crearea unor astfel de sisteme de instruire care să permită îmbunătățirea calitativă a educației, creșterea numărului acelora care beneficiază de ele, asigurînd totodată un rol mai activ elevilor și un rol creator cadrelor didactice. Se recomandă cercetarea concomitentă a funcționării gestiunii, atît la nivelul școlilor, cît și al administrației locale, teritoriale și naționale.

În partea a doua a lucrării sînt cercetate următoarele aspecte cu caracter practic : crearea sistemelor de instruire, pregătirea personalului didactic, crearea unor organisme noi, promotoare ale inovațiilor. În legătură cu prima problemă se consideră importantă desfășurarea unor acțiuni sistematice în vederea identificării rolului factorilor care concură la elaborarea și la organizarea sistemelor de instruire, ceea ce presupune colaborarea cît mai strînsă între producător de material didactic, educator și serviciile de învățămînt.

Sînt necesare norme minimale de control al calității unui mijloc de învățămînt, metodă sau sistem de instruire, înainte ca acestea să fie generalizate. Difuzarea noilor mijloace de învățămînt trebuie pregătită cu grijă prin acțiuni de propagandă (pedagogică), de pregătire și de perfecționare a cadrelor didactice.

Un nou sistem de instruire nu poate fi introdus fără studii sistematice privind anumite situații cum ar fi : pregătirea profesională a cadrelor didactice, a conducătorilor de instituții de învățămînt, precum și a personalului auxiliar.

S-a considerat că se pot realiza progrese semnificative numai în măsura în care se acordă o atenție mai mare *aspectelor calitative ale planificării învățămîntului.* Relațiile serviciilor de planificare cu institutele de cercetare și inovare, edituri, institute pentru pregătirea cadrelor didactice și școli trebuie să fie minuțios stabilite. Au fost propuse cîteva modele în acest sens. Se recomandă ca institutele de cercetare și centrele de proiectare și producție a materialului didactic să joace un anumit rol în planificarea calitativă a învățămîntului.

Reușita schimbărilor în învățămînt va depinde de măsura în care acestea sînt justificate, de climatul de opinii existent în instituțiile de învățămînt, precum și de sprijinul primit din partea cadrelor didactice.

T. TIBERIU

PEDAGOGIA GRUPURILOR ÎNTRE MOSCOVA ȘI NEW YORK *

De aproape un deceniu se simte nevoia unei colaborări internaționale mai strînse, mai organizate, în ceea ce privește problemele pedagogiei grupurilor. S-au ținut conferințe naționale și internaționale, există în multe țări proiecte de cărți, s-au stabilit contacte personale. În martie 1971, la Herțeg Novi (R.S.F. Iugoslavia), în cadrul Simpozionului internațional pedagogic, s-a

* *Gruppenpädagogik zwischen Moskau und New York*, sub redacția lui Ernst Meyer, cu prefață de Börje Forsberg, colecția „Gruppenpädagogik, Gruppendynamik", a Societății internaționale pentru activitatea grupurilor în educație, Heidelberg, Quelle & Meyer, 1972, 240 p.

constituit „International Society for Group Activity in Education" (Societatea internațională pentru activitatea grupurilor în educație), al cărei secretar general a fost ales Börje Forsberg. Lucrarea de față este un rezultat remarcabil al simpozionului menționat. Ea conține comunicări discutate de experți din diferite țări, cercetează rolul grupului în procesele educative, abundă în materiale pentru discuții.

Ernst Meyer — în introducerea sa la lucrare — arată că în fiecare societate trebuie să se țină seama de tradițiile preluate, precum și de divergențele existente. Strategiile, experiențele, studiile pedagogilor din diferite țări pot fi prelucrate productiv și eventual valorificate în practică.

Kiril Volkov (U.R.S.S.), Andrzej Janowski (Polonia) și Stellan Arvidson (Suedia), în comunicările lor, pun accentul pe *obiective și pe analiza proceselor*. Dragutin Francović (R.S.F. Iugoslavia) și Torsten Husén (Suedia) analizează *tendințele* internaționale *de dezvoltare* din învățămînt. Se motivează strategii pedagogice în construirea modelelor noi de școală.

Buzás Lászlo (R.P. Ungară) și Anton Vasilescu și Vasile Popeangă (Republica Socialistă România), în comunicarea lor, dovedesc în mod exemplar că la toate inovațiile trebuie să se țină seama de *experiențele practice*. Ingvar Johannesson (Suedia) și Ernst Meyer (R.F.G.) arată că pentru realizarea modelelor proiectate sînt în egală măsură importante *rezultatele cercetărilor* mai noi. Jarmila Skalková (R.S. Cehoslovacă) și Arne Sjlund (Danemarca) expun forme noi în pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice. Comunicările lui Vilko Svajcer (R.S.F. Iugoslavia) și Ernest Papanek (S.U.A.) se ocupă îndeosebi de *eficacitatea* muncii pe grupe și de multiplele ei influențe.

Ernst Meyer arată apoi — citînd cîteva pasagii din comunicări — că tezele care par contradictorii ar trebui discutate în continuare. Pentru discuții ar putea fi directoare și următoarele trei probleme :

1. Ce raport este indicat între munca pe grupe, munca individuală și învățămîntul frontal, pentru a forma pe elevi ca membri ai unei societăți viitoare ?

2. Ce rol ar trebui să joace profesorul în timpul muncii pe grupe și al muncii individuale ? (Se pot discuta concordanțele și deosebirile dintre diferitele comunicări).

3. Ce părți comune și ce deosebiri se pot observa în diferitele sisteme sociale în ceea ce privește obiectivele învățării sociale ? Se poate dezvolta un *model de bază comun ?*

Discuțiile pot fi purtate sub forma unor întrebări de completare și a unor observații suplimentare. Meyer consideră că învățămîntul frontal ar trebui limitat, iar munca pe grupe și alte forme de muncă independentă să joace un rol mai mare. Învățarea pe grupe constituie un instrument important al motivației, sprijină promovarea maturității sociale și dezvoltarea unei atitudini independente.

E. Meyer este de părere că influența profesorului unic ar trebui limitată. El consideră că munca pe echipe ar da elevilor un exemplu practic de colaborare în procesul învățării.

După Meyer rolul profesorului s-ar putea axa pe 6 direcții : planificare ; inițiere ; informare ; stimulare ; reglare ; apreciere. Elevii ar trebui să se deprindă treptat să preia aceste funcții.

Din lectura comunicărilor se observă că în cele două sisteme sociale — socialist și capitalist — există concepții și tendințe diferite. Există și probleme care se pretează la continuarea discuțiilor cum ar fi : învățarea pe grupe eterogene și învățarea pe grupe omogene ; care este cea mai bună cale pentru învățare socială și pentru transmiterea abilităților cognitive ; ce însemnătate prezintă diferitele forme de învățămînt pentru dezvoltarea conceptiilor speciale ; cum pot fi ajutați mai eficient cei slabi ; cum pot fi educați tinerii pentru ca să dorească concomitent pacea și să lupte în același timp împotriva nedreptății ?

Punctele de vedere ale lui Ernst Meyer sînt numai sugestii pentru viitoare discuții în legătură cu pedagogia grupurilor. Ele pot fi mult lărgite.

Este îmbucurător faptul că numele celor doi autori români, ai comunicării prezentate stă alături de nume remarcabile ale pedagogiei internaționale și că în sugestiile pentru viitoare discuții asupra problemei pedagogiei grupurilor se ține seama de experiența din țara noastră.

GABRIELA THEODORESCU

DOUĂ LUCRĂRI VALOROASE PRIVIND TEHNOLOGIA DIDACTICĂ

Încercăm să-i prezentăm cititorului aceste lucrări împreună, nu pentru simplul motiv că au apărut în aceeași editură (Butterworths — London), ci pentru faptul că ele reprezintă un tot unitar, conceput ca atare, și realizat într-o formă extrem de utilă pentru toți cei ce se interesează de problemele învățării.

Prima dintre aceste lucrări — **Strategii pentru instruirea programată : O tehnologie didactică**[1] — avînd ca editor pe cunoscutul psiholog dr. James Hartley (Universitatea Keele, Staffordshire) — reunește studiile a patru specialiști de renume ai domeniului. În introducere, semnată de James Hartley, instruirea programată este considerată ca o abordare metodologică sistematică a problemelor instruirii. Sînt extrem de interesante nu numai discuțiile unor astfel de probleme ca „explozie demografică", „explozie informațională", „cerințele pentru învățămînt superior", „reducerea numărului de cadre didactice", „restricțiile asupra schimbărilor impuse de situațiile și prioritățile existente astăzi", ci și *datele statistice* și mai ales *categoriile de soluții* — imediate și de lungă durată. În această viziune, autorul conturează locul instruirii programate ca metodă cu obiective măsurabile, cu o strategie de organizare a materialului prezentat elevului și care se poate autoperfecționa.

În al doilea studiu al acestei lucrări *(Strategies for Analysis of the Task)*, Keith Duncan reușește să realizeze o imagine clară a ceea ce reprezintă *analiza sarcinilor* și a modului în care a fost abordată această problemă de către specialiștii în domeniul educației — Tyler, Bloom, Miller, Mager — impulsul pe care l-a dat instruirea programată, prin Gilbert, Mechner și Cook, Evans, Home și Glaser, Thomas, Davies, Gagné ș.a. Ca o continuare normală urmează analiza principalelor tipuri de taxonomii elaborate pînă în prezent, cu referiri speciale la Gagné și Leith, studiul încheindu-se, sau, mai bine zis, avînd ca parte finală — dar de mare extindere — strategia analizei sarcinilor în învățămîntul tehnic.

Ivor K. Davies (Presentation Strategies) intră mai amănunțit în ceea ce la noi era un capitol din „tehnologia programării" și anume „structurarea materiei". Tipurile de programe și modalitățile de structurare a materiei sînt cuprinse de autor sub titlul generic de *strategii de prezentare ;* dintre acestea, el se oprește pe scurt la cele principale — lineare, ramificate, adjuncte — acordînd un loc important analizei tipului *mathetic* elaborat de Gilbert.

James Hartley *(Evolution)* revine în acest volum cu un studiu ce pune multilateral problema evaluării. Pe de o parte, este vorba de a evalua eficiența programei — și aici discuțiile sînt de o importanță majoră ; pe de altă parte, problema *evaluării comparative* a diferitelor metode de instruire, aspect nu mai puțin important, dacă ne gîndim la subiectivismul care mai domnește încă în concluziile cercetărilor din acest domeniu. Acest studiu — cu datele deosebit de prețioase pe care autorul le înmănunchează și le compară — poate da o imagine mai apropiată de realitate celor care ar dori să ia decizii în organizarea cercetărilor de tehnologie.

John Annett *(Research Strategies for an Educational Technology)* trece în revistă atît problemele cercetării fundamentale în domeniul tehnologiei educaționale, cît și pe cele aplicative, punînd sub semnul întrebării unele puncte de vedere sau sesizînd unele surse de confuzii.

Penultimul studiu al volumului (James Hartley, *Writing a Program: A Case History*) ilustrează printr-un exemplu modul în care se concretizează o serie de poziții teoretice, expuse în studiile precedente, în elaborarea și în experimentarea unei programe (semnele de circulație).

Peter Hodge semnează ultimul capitol *(A Guide for Users of Programmed Material)*, dedicat practicienilor care sînt puși în situația de a folosi un material programat, indicîndu-se ce trebuie făcut în momentul alegerii programei și în utilizarea ei în clasă.

Volumul se încheie cu un *Apendice* cuprinzînd *sursele principale de informație* pentru cei interesați de domeniul programării (cataloage, centre de informare, prin-

[1] J. Hartley (ed), *Strategies for Programmed Learning : An Educational Technology*, London, Butterworths, 1972, 231 p.

cipalele culegeri de texte, reviste de specialitate), o bibliografie selectivă (peste 300 de titluri). Un *indice de termeni și autori* oferă posibilitatea unei operabilități rapide cu materialele acestui prețios și util instrument de lucru.

★

Completare la lucrarea precedentă, volumul **Contribuții la o tehnologie didactică**[2] este compus din cinci părți distincte, înmănunchind contribuțiile unora dintre cei mai mari specialiști ai domeniului:

Bazele teoretice ale tehnologiei — prima secțiune a volumului — însumează *studii de concepție* semnate de B. F. Skinner *(Programarea comportamentului complex)*, T. F. Gilbert *(Praxeonomia : abordarea sistematică a identificării necesităților)*, R. M. Gagné *(Instruirea și condițiile învățării)*, R. Goodman *(Ideea tehnologiei educației)*, G. Pask *(Mașini adaptive)*. Deși toate aceste studii reprezintă materiale publicate anterior, alăturarea lor sub aceeași notă definitorie oferă un plus de independență cititorului și îndeamnă la o analiză comparativă mai profundă și de o mai mare intensitate. La aceasta contribuie și studiul introductiv elaborat de I. K. Davies *(Introduction : The Nature of Educational Technology)*, o excelentă prezentare a accepțiilor pe care le are acest termen și a implicațiilor de diferite ordine pe care le presupune cercetarea în acest domeniu.

Tehnicile actuale — a doua parte a volumului — pune la dispoziția specialistului astfel de materiale ca cele semnate de R. F. Mager *(Cu privire la segmentarea conținutului)*, S. L. Pressey *(Autoprezentare versus autoelucidare)*, I. K. Davies *(Mathetics)*, A. M. Hodgson *(Comunicarea structurală — un nou auxiliar)*, C. P. Gane, I. S. Horabin, B. N. Lewis, lucrarea *Simplificarea instruirii*, R. McG. Harden, R. Lever, G. Donald *(Autoinstruirea audio-vizuală în medicină)*. G. Galley *(Anatomia clasei)*. Deși pare a avea o coloratură variată, acest mănunchi de studii redă o imagine fidelă a multitudinii de subprobleme adiacente procesului complex al cercetărilor de tehnologie.

Partea a treia *(Aplicații)* o continuă organic pe cea de-a doua, ilustrînd experiențe concrete la diferite discipline și nivele de instruire : G. L. Tucker, J. Hartley *(Experimente de instruire programată în școlile primare)*, B. Banks, *(Un curs experimental autoinstrucțional de matematici)*, A. M. Sullivan *(O abordare individualizată structurată a predării introducerii în psihologie)*, J. Taylor, R. L. Reid *(Instruire programată într-un oficiu londonez)*, K. Tilley *(Antrenamentul tehnicienilor)*, B. Dodd *(Un studiu în reantrenamentul adulților)*.

O întreagă serie de probleme care își așteaptă încă cercetătorii și soluțiile sînt prezentate în următoarea parte a lucrării, intitulată **Probleme de cercetare :** G. A. M. Leith *(Gînduri asupra instruirii programate)*, M. Covington, R. S. Crutchfield *(Facilitarea rezolvării creative de probleme)*, S. Stuart *(Spune)*, I. K. Davies *(Managementul învățării)*, J. F. Kerr *(Problema reformei planului de învățămînt)*, E. C. Poulton *(Cît de eficient este tiparul)*, M. E. Sime *(Computerele ca mijloace de testare pentru sistemele de instruire)*.

Ultima parte a volumului, intitulată **Evaluarea,** concentrează studiile a trei specialiști, abordînd trei probleme diferite : A. H. Iliffe discută problema *testelor obiective ;* J. Hartley pe aceea *a evaluării metodelor de instruire*, iar I. K. Davies discută *unele aspecte ale măsurării în tehnologie* (nivelele și scările de măsurare, selecționarea statisticilor). Volumul se încheie cu o *Bibliografie selectivă* și cu un indice de termeni și de nume.

Ca o *notă generală* pentru *ambele volume* prezentate extrem de succint : un simț deosebit de selectare a materialelor necesare în momentul de față tuturor celor interesați de problemele învățămîntului (nu numai ale tehnologiei didactice), un mod clar de prezentare, o îmbinare armonioasă între materialele celor două volume. Sîntem convinși că aceste lucrări vor avea o contribuție sensibilă la clarificarea problemelor programării și o influență pozitivă asupra întregii optici a domeniului educațional.

EUGEN NOVICICOV

[2] I. K. Davies, J. Hartley, *Contributions to an Educational Technology*, London, Butterworths, 1972, 291 p.

MODERNIZAREA METODOLOGIEI ȘI TEHNOLOGIEI DIDACTICE

(Sesiunea științifică organizată de I.C.P.P.D.)

În contextul dezvoltării contemporane a învățămîntului nostru, problemele perfecționării sale sub aspectul conținutului, metodologiei și tehnologiei didactice, ale structurii organizatorice și finalității, sînt de strictă actualitate.

Așa cum sublinia prof. dr. Traian Pop, adjunct al ministrului educației și învățămîntului, în condițiile existenței unei concepții clar formulate de conducerea partidului și statului nostru privind sarcinile școlii, Institutul central de perfecționare a personalului didactic, ca unitate ce deține pîrghiile principale ale modernizării, are un rol de seamă în revoluționarea conținutului perfecționării și a formelor de organizare a învățămîntului. Pe această linie se înscrie și sesiunea științifică *Modernizarea metodologiei și tehnologiei procesului de învățămînt*, organizată de I.C.P.P.D. în zilele de 24 și 25 noiembrie 1972, în cinstea aniversării Republicii.

În ședința de deschidere, prof. dr. doc. Dimitrie Todoran, rectorul I.C.P.P.D, a încadrat sesiunea în ansamblul acțiunilor de perfecționare a învățămîntului desfășurate de toate secțiile I.C.P.P.D. și de filialele sale și a conturat principalele obiective ale activității viitoare.

Referatul *Direcții noi în perfecționarea cadrelor didactice*, prezentat de prof. dr. Pavel Apostol, a pus în discuție proiectul unui model rațional de optimizare a perfecționării cadrelor didactice și criteriile unei organizări eficiente a activității de perfecționare, iar referatul prezentat de conf. dr. Vasile Bunescu a abordat problema raporturilor profesor-elev, ca o condiție esențială a modernizării învățămîntului. Materialele prezentate în plenară au fost în atenția secțiilor și au imprimat sesiunii un caracter de lucru, de dezbatere competentă și responsabilă a problemelor.

Cele peste 170 de intervenții (90 comunicări și 89 înscrieri la cuvînt) din cele 8 secții — psihopedagogie, perfecționarea cadrelor didactice, învățămînt preșcolar și clasele I—IV, limba și literatura română, limbi moderne, geografie, istorie și științe sociale, fizică, chimie, biologie și matematică — pornind de la observarea directă a procesului de învățămînt, s-au caracterizat prin spiritul constructiv și prin afirmarea curajoasă a opiniilor.

În ceea ce privește *perfecționarea*, propunerile au vizat atît creșterea eficienței sistemului, cît și a activității diferitelor categorii de cadre didactice, desprinzînd următoarele orientări de perspectivă: organizarea și desfășurarea activității de perfecționare în așa fel încît să se asigure funcționalitate tuturor elementelor din sistemul de perfecționare; punerea studiului individual și a perfecționării în cadrul școlii la baza sistemului de perfecționare; creșterea rolului ICPPD în îndrumarea metodică a școlilor și caselor corpului didactic; stabilirea precisă și diferențiată a sarcinilor de perfecționare ce revin ICPPD și filialelor sale și a sarcinilor celorlalte unități de perfecționare (societăți științifice, casele corpului didactic etc.).

Discuțiile au conturat cu claritate ideile: îmbunătățirea pregătirii psiho-pedagogice a profesorilor în timpul studiilor universitare, dezvoltarea cercetărilor cu privire la organizarea practicii productive, restructurarea în timp util a programelor la toate obiectele de învățămînt și necesitatea existenței unor școli pilot pe lîngă ICPPD și filialele sale.

Îmbunătățirea *studierii limbii și literaturii române* a prilejuit ample dezbateri orientate spre: analiza fenomenului literar în lumina principiilor marxist-leniniste, relație fond-formă în analiza literară, îmbinarea analizei gramaticale cu ana-

liza stilistică, valențele educative ale predării literaturii.

În secția de *limbi clasice și moderne* s-au prezentat materiale referitoare la munca cu elevii în liceele cu limba de predare străină și s-au discutat orientările metodologice de raționalizare a lecției prin creșterea ponderii activității elevilor și îmbinarea metodelor tradiționale cu cele moderne.

Predarea *istoriei și a științelor sociale* a suscitat discuții ample, preconizîndu-se o restructurare a concepției profesorilor de specialitate cu privire la sensul actual al predării acestor discipline.

Profesorii de *fizică, chimie și biologie* au propus adaptarea unor procese chimice industriale la scară de laborator, structurarea materiei la biologie pe baza teoriei sistemelor, realizarea unui învățămînt interdisciplinar al științelor naturii. La *geografie* s-a subliniat polivalența ei formativă și aspecte concrete ale problematizării și promovării unei metodologii moderne, în care să crească ponderea elementului activ în defavoarea celui descriptiv-explicativ.

În secția de *matematică* s-au relevat necesitatea concordanței dintre cunoștințele de matematică și cerințele practicii social-economice, dezvoltării gîndirii tehnico-productive a elevilor, implicațiile utilizării metodei sintezei în geometrie și rolul metodei exhaustive. S-a propus să se acorde mai multă atenție aplicațiilor actuale ale matematicii în tehnica calculatoarelor.

În cadrul sesiunii s-au abordat din perspectivă modernă și o mare diversitate de probleme legate de modernizarea metodelor și tehnologiei procesului de învățămînt la *clasele I-IV* și în *învățămîntul preșcolar*.

În plenara de închidere, tov. prof. dr. Traian Pop a apreciat calitatea dezbaterilor asupra unei teme de mare actualitate ca o certificare a maturității și capacității ICPPD de a contribui la optimizarea pregătirii și perfecționării cadrelor didactice și a indicat direcțiile prioritare de acțiune și de cercetare, precum și modalitățile de realizare a unei mai strînse legături între cercetare și practica școlară.

STELIANA STERIAN

EDUCAREA ELEVILOR PENTRU MUNCA PRODUCTIVĂ*

Evaluînd rolul și atribuțiile sporite ale sindicatelor în actuala etapă și concepția potrivit căreia în formarea și pregătirea tinerei generații responsabilități deosebite revin mai multor factori, Uniunea sindicatelor din învățămînt, știință și cultură, ca organizație profesională, de masă, a elaborat și a pus în aplicare modalități specifice de încorporare a contribuției sindicatelor în acest istoric proces.

Între acțiunile încadrate acestei concepții se situează Simpozionul național, modalitate care corespunde pe deplin atît cerințelor membrilor de sindicat, cadre didactice, care au nevoie de un cadru organizat pentru exprimarea unor observații și opinii, derivate din activitatea curentă sau experimentală, cît și cerințelor învățămîntului, care trebuie să beneficieze tot mai mult de concursul deplin al tuturor celor interesați în bunul lui mers, de soluții operaționale, de oameni edificați asupra concepției de modernizare și convinși să acționeze în sensul integrării școlii în amplul proces de perfecționare a societății românești contemporane.

Primul simpozion organizat în 1970, împreună cu Ministerul Educației și Învățămîntului — pe tema „Rolul și locul educatorului în procesul de modernizare a învățămîntului" — a însemnat un real succes în sensul orientării și încadrării într-un sistem unitar a inițiativelor locale ale sindicatelor sau inspectoratelor școlare, unirii forțelor capabile să contribuie la potențarea acțiunii de perfecționare, de modernizare a școlii.

Efervescența creatoare, larga audiență a temei, au fost demonstrate de curentul de opinie format în rîndul organizațiilor sindicale, al cadrelor didactice de la orașe și sate, de varietatea și calitatea celor 332 de referate și comunicări selectate și publicate în volumul „Educatorul și modernizarea învățămîntului", apărut în cursul anului 1971.

* *Simpozion național*, București, 22-23 decembrie, 1972.

Acest prim Simpozion a relevat necesitatea de a persista în direcționarea eforturilor de cercetare ale cadrelor didactice spre teme de mare actualitate, izvorîte din cerințele școlii, la care acestea sînt chemate să răspundă nu numai prin munca instructiv-educativă cu elevii, dar și prin cercetarea activității depuse, prin reflecții sistematice și ordonate asupra eficienței ei, prin înfățișarea opiniilor și concluziilor care rezultă din experiența proprie.

Al doilea simpozion a avut loc în zilele de 22—23 decembrie 1972, la București, în prezența a peste 1 000 participanți din întreaga țară și s-a intitulat „Educația elevilor pentru munca productivă". El a fost dedicat celei de-a 25-a aniversări a Republicii și a marcat totodată constituirea unei tradiții, pe care sindicatele din învățămînt o vor cultiva cu toată responsabilitatea cuvenită.

Sub egida unei strînse colaborări între Uniunea sindicatelor, Ministerul Educației și Învățămîntului, Institutul de științe pedagogice, Uniunea societăților științifice ale cadrelor didactice, Institutul central de perfecționare a personalului didactic și, începînd cu această ediție, Centrul de cercetare pedagogică și de perfecționare a cadrelor didactice din învățămîntul profesional și tehnic, Simpozionul național a devenit astfel cadrul unei manifestări metodico-științifice de masă, care, din 2 în 2 ani, aduce în atenția întregii țări munca benevolă de cercetare, ca mijloc de autoperfecționare profesională a cadrelor didactice, ale căror preocupări și rezultate sînt receptate și apreciate.

Simpozionul „Educarea elevilor pentru munca productivă" s-a pregătit și desfășurat pe baza unei tematici-program de cercetare și acțiune, completate pe parcurs în concordanță cu activitatea directă desfășurată de unitățile școlare.

Multiplele forme și procedee folosite pentru includerea organică a muncii ca obiect de învățămînt, pentru îmbinarea optimă a învățăturii cu pregătirea tehnico-productivă, fructificarea cunoștințelor teoretice prin aplicarea și verificarea eficienței lor în practica tehnico-productivă, pentru lărgirea orizontului de înțelegere a deprinderilor de muncă și integrare în atmosfera socialistă de producție, precum și căile de constituire a unei baze materiale proprii și a unei metodologii specifice, au impus, de la început, atenției întregului nostru corp didactic ideea de a participa la simpozion. Potrivit concepției organizatorice, simpozionul a debutat cu etapa județeană, care a avut loc în vacanța de primăvară a anului școlar trecut. După aprecierea generală, această fază de masă a simpozionului a consemnat angajarea largă și cu deplină convingere a educatoarelor, învățătorilor, maiștrilor-instructori, profesorilor de toate specialitățile, cercetătorilor și chiar a părinților la îndeplinirea acestui important obiectiv al școlii noastre — pregătirea pentru și prin muncă a copiilor. Succesul se explică prin activitatea și eforturile sistematice și convergente ale inspectoratelor școlare și ale sindicatelor din învățămînt, la care s-a adăugat un element nou, activitatea meritorie a Caselor corpului didactic, pe care o semnalăm ca un important avantaj în buna organizare a simpozionului și în sprijinirea și îndrumarea metodico-științifică a autorilor.

Bogăția tematică a programelor etapei județene a Simpozionului atestă atît responsabilitatea factorilor organizatori, cît și a participanților. În prefața volumului de comunicări prezentate la faza județeană, la Cluj, sub semnătura prof. univ. dr. docent Anatolie Chircev citim următoarele: „Simpozionul a constituit o remarcabilă trecere în revistă a forțelor învățămîntului de toate gradele. Chiar dacă nu în toate cazurile cerințele științifice sînt urmărite cu toată rigurozitatea, nu se poate contesta că aceste originale și meritorii încercări sînt adevărate „documente" ale realității vieții școlare... pagini nesterse de „istorie" a învățămîntului clujean... oglinda vie a atîtor și atîtor căutări de noi căi, menite să-i apropie tot mai mult pe elevi de viață, de societate, de producție".

Valoarea științifică și etică a etapei județene a Simpozionului este ilustrată de participarea a peste 18 000 cadre didactice cu aproape 1 500 de comunicări și referate, de numărul mare de propuneri și soluții pentru factorul de decizie — Ministerul Educației și Învățămîntului.

Pentru faza națională a Simpozionului, care s-a desfășurat în plenară și pe secții, au fost selectate 250 de lucrări și prezentate 90.

La plenara de deschidere s-au prezentat refe-

rate privind: sarcinile ce revin școlii în legarea învățămîntului de producție, de viață, în lumina documentelor Conferinței Naționale a P.C.R.; formarea profesorului pentru școala muncii; atitudinea educatorului și eficiența educației pentru muncă.

Lucrările celor 10 secții au fost conduse de birouri, din care au făcut parte reprezentanți ai Ministerului Educației și Învățămîntului, ai cercetării și perfecționării pedagogice, inspectori școlari, activiști ai sindicatelor, ai organizațiilor de tineret și pionieri. Autorii și cei peste 100 participanți la dezbateri, în funcție de profilul secției, au exprimat cca. 750 puncte de vedere, propuneri și măsuri pentru perfecționarea muncii ca obiect de învățămînt și de corelare a acesteia cu alte discipline, cu condițiile sociale și economice ale localităților, cu cerințele și posibilitățile de integrare profesională a absolvenților.

În cadrul secției I, „Educarea pentru muncă a copilului preșcolar", s-au dezbătut, într-un spirit de înaltă răspundere profesională, opinii și puncte de vedere referitoare la locul învățămîntului preșcolar în sistemul educației pentru muncă, la familiarizarea copiilor mici cu aspecte de muncă, la formarea și exersarea deprinderilor de muncă. S-au prezentat reușite încercări de activitate practică în cercuri de artizanat, au fost relevate preocupări ale educatoarelor pentru îmbogățirea conținutului și lărgirea ariei jocurilor.

La secția a II-a, dedicată activităților practic-manuale la clasele I—IV, punctele de vedere și măsurile propuse converg spre elaborarea unui program complex privind îmbunătățirea programelor de învățămînt, spre elaborarea unor liste-îndrumătoare de materiale și lucrări, diferențierea lucrărilor pe grupe de vîrstă și sexe, corelarea cu învățămîntul preșcolar și cu clasele V—X, perfecționarea și specializarea cadrelor didactice etc.

Majoritatea secțiilor simpozionului s-au ocupat de pregătirea tehnico-productivă a elevilor din clasele V—X ale școlii generale și din anii I—IV ai liceului de cultură generală. Explicația rezidă nu numai în faptul că aici lucrează majoritatea cadrelor didactice și învață mai mult de trei milioane de elevi, ci și în înțelegerea indicațiilor cuprinse în documentele de partid cu privire la finalitatea pregătirii tineretului școlar.

Punînd în discuție unele probleme psiho-pedagogice ale organizării și desfășurării pregătirii practice, precum și modalitățile specifice de realizare, s-au subliniat atît virtuțile educative ale acestei activități, cît și efectele obținute în ce privește formarea și dezvoltarea gîndirii tehnice a elevilor, dezvoltarea și orientarea aptitudinilor. Atenția autorilor și a participanților s-a îndreptat spre modelele eficiente de organizare a zilelor de practică în atelierul-școală, în secții ale întreprinderilor și s-au reliefat rezultatele obținute mai ales în cadrul unor ateliere interșcolare, al unor microfirme sau microîntreprinderi.

S-au abordat, de asemenea, aspecte ale optimizării contribuției întregului proces de învățămînt la formarea forței de muncă, aspecte privind corelarea aportului formativ al tuturor obiectelor de învățămînt, colaborarea disciplinelor și cadrelor didactice de diferite specialități, relația dintre activitatea tehnico-productivă și orientarea școlară și profesională, colaborarea factorilor educativi în sistemul educației, activitatea cercurilor de elevi, îndeosebi din punctul de vedere al necesității transferului comportamental de la cerc la lecție și de la lecție la cerc etc.

Cu contribuția nemijlocită a C.P.E.I.T., Simpozionul a avut o secție referitoare la „Particularitățile muncii productive în școala profesională și în liceul de specialitate". În această secție s-au luat în discuție formele de instruire practică, producția școlară în industrie și agricultură, atelierul-școală cu plan de producție și contribuția obiectelor de cultură tehnică la cultivarea priceperilor și deprinderilor practice.

Secția a X-a, „Aportul organizațiilor de tineret și sindicale la educarea prin muncă a elevilor", a grupat lucrări referitoare la activitatea organizațiilor de pionieri, U.T.C. și sindicale din cadrul școlilor și liceelor. Referatele și discuțiile participanților au pus în evidență atît experiența valoroasă a unor organizații, cît, mai ales, ideea că se impune intensificarea colaborării între aceste organizații la nivelul școlii și între ele și organizațiile U.T.C. și sindicale din cadrul întreprinderilor industriale și agricole.

În plenara de închidere, prof. univ. dr. Tra-

ian Pop, adjunct al ministrului învățămîntului, a prezentat concluziile generale ale simpozionului, a dat răspuns unor întrebări cu implicații mai largi și a enunțat unele dintre măsurile pe care urmează să le întreprindă Ministerul Educației și Învățămîntului, Institutul de științe pedagogice și ceilalți factori, în scopul aplicării propunerilor și soluțiilor valoroase.

Considerînd că laborioasa activitate depusă în pregătirea și desfășurarea Simpozionului „Educarea elevilor pentru munca productivă" constituie una din formele eficiente prin care sindicatele își aduc contribuția la înfăptuirile înnoitoare pe care le străbate învățămîntul românesc, ne propunem, în anii următori, să perseverăm în strădania noastră, comună, pentru extinderea și adaptarea cercetării științifice a școlii la realitățile și cerințele stringente ale etapei pe care o parcurge societatea noastră socialistă, stimulînd și încadrînd eforturile creatoare ale cadrelor didactice pe făgașul unei activități angajate în soluționarea problemelor ce stau în fața școlii și a celor ce o slujesc.

ELENA COJAN

„STUDII ȘI ARTICOLE DE ISTORIE"

Organ al „Societății de științe istorice", începînd cu nr. 17/1972, apare cu un nou profil general.

În prima parte a revistei sînt incluse studii cu un caracter general (de sinteză) de istoria României și universală, de metodica predării istoriei. În partea a doua se dau izvoare istorice comentate, planuri și scheme de lecții, discuții asupra programelor și manualelor de istorie, modalități de modernizare a învățămîntului, scurte informații privind cele mai noi cercetări științifice în domeniul istoriei și al metodicii predării acestei discipline școlare. În ultima parte, se dă bibliografia lucrărilor noi apărute cu privire la istoria României și la istoria universală, precum și bibliografia lucrărilor din domeniul metodicii predării istoriei.

Astfel restructurată, revista „Studii și articole de istorie" aduce un sprijin serios cadrelor didactice care predau această disciplină.

C. D.

BREVIAR

CONFERINȚA GENERALĂ A U.N.E.S.C.O. care a avut loc la Paris între 17 octombrie și 21 noiembrie 1972 a adoptat programul Organizației pentru anii 1973—1974. Numărul statelor membre a crescut de la 129 la 131, prin admiterea Bangladeshului și a Republicii Democrate Germane. Republica Populară Chineză a fost reprezentată pentru prima dată la lucrările conferinței.

În următorii doi ani — în conformitate cu programul adoptat — U.N.E.S.C.O. va spori acțiunile sale îndreptate spre reînnoirea și democratizarea învățămîntului. Se va milita pentru recunoașterea dreptului fiecăruia la *educație permanentă*, depășindu-se cadrele învățămîntului tradițional ; pe de altă parte, se vor sprijini reformele structurilor instituționale și ale pregătirii cadrelor didactice, modernizarea programelor și a metodelor pedagogice, pentru a răspunde într-o măsură cît mai mare nevoilor și posibilităților societății.

Ajutorul acordat țărilor în curs de dezvoltare va fi considerabil sporit, cu concursul „Programului Națiunilor Unite pentru dezvoltare" (P.N.U.D.) și al „Băncii Mondiale" (B.I.R.D.).

În 1973, va avea loc, la București, cea de-a doua conferință europeană a miniștrilor învățămîntului, consacrată problemelor învățămîntului superior. Tot în 1973 se va ține la Geneva cea de-a 34-a „Conferință internațională a educației" avînd ca temă : *Legăturile dintre educație, formație și integrare profesională, cu privire specială la învățămîntul secundar.*

Sub titlul *„ȘTIINȚA ANILOR '70"*, U.N.E.S.C.O. va publica în curînd rezultatele unei anchete cu privire la tendințele actuale ale cercetării științifice și la consecințele progresului științific. Un studiu analog, consacrat exclusiv științelor sociale și umane, va fi inițiat în continuare, încurajîndu-se cercetările cu caracter interdisciplinar privind problemele umanismului contemporan și ale relațiilor dintre culturi.

U.N.E.S.C.O. va continua cercetările și experimentările sale cu privire la rolul mijloacelor de informație în secolul XX, acordîndu-se o atenție specială folosirii comunicațiilor spațiale în scopuri educative și culturale. Conferința generală a adoptat o declarație cu privire la principiile directoare în folosirea radiodifuziunii prin sateliți. Noi măsuri vor fi luate în vederea promovării cărții și a lecturii. La conferințele internaționale menționate mai înainte se vor adăuga alte două : una în 1973, urmărind adoptarea unor acorduri patronate de U.N.E.S.C.O. în sprijinul liberei circulații a materialelor cu caracter educativ, științific și cultural, alta în 1974, cu privire la planificarea infrastructurilor naționale în materie de documentare, biblioteci și arhive.

ESTE TIMPUL SĂ SE TREACĂ LA ACȚIUNE constituie titlul unei noi lucrări a lui *Malcom S. Adiseshiah*, fost director general adjunct al U.N.E.S.C.O., apărută în 1972, la care a adăugat subtilul semnificativ : *Rolul omului în dezvoltare ; reflecții complimentare pentru anii șaptezeci.* Lucrarea a fost editată de către U.N.E.S.C.O., pe baza unei rezoluții adoptate la cea de-a 16-a Conferință generală a

organizației, care autoriza pe directorul general să încurajeze aplicațiile științelor sociale și studiile privind rolul omului în dezvoltare. S-a considerat că articolele și expunerile lui M. S. Adiseshiah, ocazionate de diferite evenimente din ultimii trei ani ai activității sale la U.N.E.S.C.O., se încadrează în spiritul celui de-al doilea deceniu pentru dezvoltare al Națiunilor Unite, care acordă factorului uman un rol decisiv în realizarea planurilor și programelor pe care le include. Lucrarea îmbrățișează prin capitolele sale — care poartă titluri semnificatvie ca : *deceniul deciziei, opțiuni pentru dezvoltare, perspectivele educației, frontiere, știința spritului* etc. — problemele care se pun în fața educației și a culturii în anii șaptezeci ai secolului nostru.

Așa cum menționează René Maheu, lucrarea constituie o caldă pledoarie pentru valorificarea resurselor umane prin educație, factor capital al dezvoltării. Se insistă în mod deosebit asupra semnificației și importanței educației permanente, căreia, după cum se știe, U.N.E.S.C.O. îi acordă un loc prioritar în cadrul programelor sale.

JEAN PIAGET LAUREAT AL PREMIULUI ERASMUS. Fundația olandeză „Praemium Erasmianum" a decedat premiul Erasmus pe 1972 psihologului Jean Piaget. Acest premiu, unul dintre cele mai importante premii culturale, i-a fost atribuit lui Jean Piaget „pentru că el a descoperit și analizat, într-o operă magistrală și vastă, structurile gîndirii și ale judecății morale la copii, pentru că n-a încetat să exercite o influență considerabilă asupra filosofiei și psihologiei și prin aceasta asupra educației ; el însuși este un exemplu de probitate intelectuală care face onoare umanismului european, atît de scump lui Erasmus".

J. PIAGET A PUBLICAT PESTE 20 000 DE PAGINI. El s-a ocupat de psihologie, pedagogie, biologie, sociologie, filosofie. Pentru a te putea orienta în opera sa, un ghid nu este de prisos. Iată că doi discipoli, Rémy Droz, profesor la Universitatea din Lausanne și Maryvonne Rahmy, psiholog școlar, au elaborat un astfel de ghid (R. Droz et M. Rahmy, *Lire Piaget*, Ed. Ch. Dessart, 1972, 234 p.). După cîteva considerații generale cu privire la opera lui Piaget, autorii analizează pe larg aspectele fundamentale ale cercetărilor sale : psihologia genetică, stadiile și marile perioade ale dezvoltării copilului, funcțiile cognitive (percepția, memoria, limbajul, reprezentările de spațiu, de timp, de viteză, de număr). După aceasta, autorii încearcă să stabilească cîteva linii conducătoare pentru cititori, alături de scurte prezentări ale principalelor lucrări ale lui Piaget. Ei dau cîteva indicații interesante : „Noi ne permitem să-l sfătuim pe cititor să înceapă cu concluziile, după aceea să studieze acele capitole unde poate găsi informații suplimentare pe care le consideră utile pentru înțelegerea tezelor pe care dorește să le discute sau să le adîncească". La început, lucrarea lui Piaget poate fi citită „în diagonală", pentru a sesiza astfel ideile conducătoare, revenindu-se apoi cu scopul adîncirii unor analize.

Ghidul se termină cu un index și cu o bibliografie. Lucrarea poate aduce reale servicii acelora care vor să cunoască opera atît de vastă și complexă a unui om de știință pe care nici un psiholog sau pedagog nu-l poate nesocoti.

BREVIAR

LA FACULTATEA DE DREPT ŞI DE ŞTIINŢE POLITICE DIN STRASBURG a avut loc, sub auspiciile Societăţii Jean Bodin, un congres internaţional cu privire la *istoria comparată a statutului juridic al copilului.* Au fost examinate drepturile copilului privind respectarea persoanei, a integrităţii sale morale şi fizice. Au participat personalităţi din douăzeci de ţări.

CU OCAZIA ANIVERSĂRII A 500 DE ANI DE LA NAŞTEREA LUI COPERNIC, guvernul polonez a înfiinţat şi a pus la dispoziţia U.N.E.S.C.O. *bursa Copernic,* de care beneficiază, prin concurs, douăzeci de cercetători care doresc să urmeze în anul universitar 1972—1973, în Polonia, studii postuniversitare de astronomie, fizică, matematică, filosofie, sociologie şi istoria ştiinţelor.

Guvernul polnez a oferit de asemenea zece burse de studii de istorie şi de filologie destinate slaviştilor.

AL TREILEA COLOCVIU INTERNAŢIONAL AL FILMULUI DEDICAT CERCETĂRII ŞI ÎNVĂŢĂMÎNTULUI a avut loc la Brno (Cehoslovacia), organizat de „Asociaţia cehoslovacă a cinematografului ştiinţific" de pe lîngă Academia de ştiinţe a Cehoslovaciei, în colaborare cu mai multe facultăţi şi asociaţii. Colocviul s-a ţinut cu ocazia aniversării a 150 de ani de la naşterea marelui naturalist genetician Gregor Mendel.

CU CARTEA DESCHISĂ este titlul filmului de televiziune în culori realizat de U.N.E.S.C.O. cu ocazia Anului internaţional al cărţii. Filmul evidenţiază drumul parcurs de carte de la tiparul lui Gutenberg pînă la producerea acesteia cu ajutorul ordinatorului, demonstrează marea vitalitate a cărţii : în fiecare secundă ies de sub tipar 250 de exemplare de carte şi în fiecare minut apare un nou titlu. În acelaşi timp, nu poate fi trecută cu vederea nici inegalitatea în ceea ce priveşte producţia de carte : ţările în curs de dezvoltare, care reprezintă jumătate din populaţia planetei, nu produc decît 1/5 din totalul cărţilor publicate în lume.

La INVITAŢIA GUVERNULUI SOVIETIC, U.N.E.S.C.O. a organizat la Moscova un colocviu internaţional cu tema : *Cartea în serviciul păcii, al progresului şi al umanismului* (Moscova, 11—15 septembrie, 1972). Dintre temele colocviului menţionăm : încurajarea activităţii scriitorilor şi a traducătorilor, producţia şi distribuţia cărţii, metode pentru dezvoltarea dorinţei de a citi, cartea în serviciul educaţiei şi al cooperării internaţionale.

BREVIAR

PREMIUL PESTALOZZI A FOST ACORDAT PROFESORULUI GEORG ECKERT. Asociația germană a editorilor de manuale școlare a acordat premiul Pestalozzi pe anul 1972 profesorului Georg Eckert, fondatorul Institutului internațional al cărții școlare din Brunswick și președinte al Comisiei Naționale a Republicii Federale a Germaniei pentru U.N.E.S.C.O. Acest premiu se acordă pentru promovarea activităților educative în sprijinul cooperării internaționale. Premiul i-a fost decernat cu ocazia expoziției „Didactica 11", care a avut loc la Hanovra, reunind 1 000 de exponanți de material didactic din 25 de țări.

LA VARȘOVIA ȘI APOI LA BRUNSWICK s-au organizat două reuniuni științifice, din inițiativa Comisiilor naționale pentru U.N.E.S.C.O. din Polonia și din Republica Federală a Germaniei, cu scopul de a stabili *măsuri în vederea prezentării mai obiective a istoriei* celor două popoare în cărțile de școală. Reuniunile — care au cuprins numeroși profesori de istorie și de geografie, autori și editori de manuale școlare — și-au axat discuțiile cu prioritate asupra relațiilor germano-poloneze din evul mediu și din perioada 1918—1933. Cea de-a treia reuniune va fi consacrată perioadei de după 1945.

CERCETĂRI PEDAGOGICE CURENTE : CATALOG (NATIONAL SWEDISCH BOARD OF EDUCATION. CUREENT SCHOOL RESEARCH IN SWEDEN : CATALOGUE, Stockholm, 1971, 225 p.) constituie cea de-a 8-a ediție a unui curs condensat de cercetare pedagogică, elaborat de „Consiliul național suedez pentru educație". Conține o descriere concisă a diferitelor proiecte de cercetare sau studii în curs de desfășurare în cadrul institutelor de cercetări pedagogice și psihologice din Suedia.

Cuprinde, de asemenea, principalele proiecte de cercetare și de lucrări la nivel postuniversitar. Cercetările sînt grupate în următoarele rubrici : proiecte finanțate de Consiliul național, alte proiecte majore, teze de doctorat, diverse studii. Un index pe subiecte, împreună cu o listă completă a institutelor, cu adresele lor, sînt incluse la sfîrșitul lucrării.

REVISTA „DOCUMENTATION ET INFORMATION PÉDAGOGIQUES" (Buletinul Biroului internațional de educație, nr. 183, trimestrul II/1972) publică bibliografia tematică, selectivă și adnotată : *educația în slujba dezvoltării rurale.* Bibliografia cuprinde cele mai semnificative lucrări apărute în legătură cu această temă (începînd din 1965), inclusiv articolele din principalele periodice de specialitate.

STRUCTURA BIBLIOGRAFIEI : I. Bibliografii cu privire la educația rurală ; II. Factorii mediului rural care condiționează accesul la educație ; III. Politica, planificarea și economia educației rurale ; IV. Aspecte organizatorice și de conținut (conținut, metode, utilizarea tehnicilor, mass-

media, materiale) ; şcolile secundare, inclusiv învăţămîntul profesional agricol, învăţămîntul agricol superior ; educaţia adulţilor ; servicii de popularizare a cunoştinţelor ; şcoli comunitare, activităţi extraşcolare ; programe de alfabetizare funcţională) ; V. Cadrele didactice — recrutare, pregătire, perfecţionare etc. ; VI. Nevoile specifice ale unor grupe rurale (motivaţii, aspiraţii, aptitudini).

Bibliografia include un număr de 481 de titluri, un index de autori, un index de ţări şi un index de subiecte.

SECRETARIATUL U.N.E.S.C.O. a întocmit cu titlul *Democratizarea învăţămîntului secundar* (La democratisation de l'enseignement secondaire, U.N.E.S.C.O., 1972, 188 p.) o bibliografie selectivă adnotată, cuprinzînd următoarele aspecte : obiectivele învăţămîntului secundar şi măsurile care au fost întreprinse pentru a facilita accesul copiilor proveniţi din toate păturile socio-culturale ; organizarea acestui grad de învăţămînt pentru a asigura trecerea la niveluri superioare ale învăţămîntului ; evoluţia efectivelor planificate : aspecte sociologice, originea socială a elevilor, problema selecţiei ; educaţia permanentă.

GRUP DE CERCETARE PENTRU EVALUAREA CONŢINUTULUI ÎNVĂŢĂMÎNTULUI. În cadrul departamentului ştiinţelor educaţiei de la Universitatea din Quebec cu sediul la Montrèal (Canada) a fost organizat un grup de cercetare pentru evaluarea conţinutului învăţămîntului : *Groupe de recherche en evaluation des curriculum* — G.R.E.C. (al cărui director este profesorul Marcel Lavallée, doctor în ştiinţe pedagogice). G.R.E.C. îşi propune să evalueze, în primul rînd, conţinutul învăţămîntului sub aspectul obiectivelor. Principalele probleme de cercetare : 1) Care sînt obiectivele conţinutului ? 2) Care sînt mijloacele, tehnicile, metodele folosite pentru atingerea obiectivelor propuse şi care este gradul lor de eficacitate ? 3) Care sînt schimbările de comportament care se produc la elevi ? 4) Care este gradul de validitate a instrumentelor de eşalonare a obiectivelor şi a experienţelor de învăţare ? Care sînt posibilităţile de îmbunătăţire a obiectivelor conţinutului ? În cadrul aceleiaşi universităţi s-a cercetat, între anii 1966—1972, evaluarea conţinutului educaţiei preşcolare, cu privire specială la aspectele cognitive ale acesteia, în raport cu sporirea randamentului elevilor la începutul şcolarităţii, la lectură şi la calcul. Între anii 1972—1976 se va cerceta evaluarea conţinutului învăţămîntului ştiinţelor la nivel elementar şi secundar. *Ipoteza cercetării :* obiectivele actuale ale conţinutului disciplinelor ştiinţifice pot fi formulate astfel, încît să permită o mai bună integrare a acestora. *Etapele cercetării :* 1. Analiza obiectivelor existente în literatura de specialitate şi în programele oficiale. 2. Clasificarea acestor obiective după planurile taxonomice ale lui B. S. Bloom, R. Gagné, modificările care se impun. 3. Formularea şi reformularea acestor obiective în termenii operaţionali după criteriile lui F. Mager. *Etapele de perspectivă ale cercetării :* organizarea conţinutului învăţămîntului ; experimentarea unor situaţii de instruire ; evaluarea rezultatelor ; redefinirea postexperimentală a obiectivelor.

BREVIAR

LUCRAREA DEZORDINI ŞI REEDUCAREA SCRIERII (Robert Olivaux, *Desordres et rééducation de l'écriture*, Editions sociales françaises, 1971, 213 p.) dezbate aspecte multiple ale unei vechi şi mult controversate probleme pedagogice, care a constituit şi la noi obiectul unor cercetări şi studii : *psihopedagogia scrierii ; patologia şi terapeutica ei.*

Capitolul I — *Psihopedagogia scrierii* — tratează probleme ca : scrisul şi dinamica lui ; condiţiile motrice şi psihosociale ale scrisului (motricitatea grafică, pedagogia scrierii), iar capitolul II — *Patologia şi terapeutica scrierii* — include problemele nosografiei (disgrafiei), ale examenului grafomotor şi ale grafoterapiei, inclusiv exerciţiile pe care aceasta le presupune.

Lucrarea, în ansamblu, constituie un prilej de reflecţii teoretice, oferind, totodată, sugestii tehnice care merită toată atenţia din partea educatorilor. În anexa lucrării sînt comentate zece cazuri de reeducare, împreună cu o scurtă istorie a grafoterapiei şi cu o bibliografie selectivă.

IN ATENŢIA CITITORILOR

Institutul de ştiinţe pedagogice a elaborat şi editat, prin „Revista de pedagogie", scrisoarea metodică intitulată : **PLANIFICĂRI ORIENTATIVE LA OBIECTELE ŞI DISCIPLINELE PREVĂZUTE ÎN PLANUL DE ÎNVĂŢĂMÎNT ŞI PROGRAMA ŞCOLARĂ PENTRU CLASA I — RECOMANDĂRI PENTRU ÎNVĂŢĂTORI.** Materialul pe care-l conţine această broşură vine să completeze lucrarea : **PARTICULARITĂŢI ALE ACTIVITĂŢII INSTRUCTIV-EDUCATIVE LA CLASA I, ÎN CONDIŢIILE ŞCOLARIZĂRII COPIILOR LA VÎRSTA DE 6 ANI.**

Comenzile vor fi adresate — de către şcolile coordonatoare — „Revistei de pedagogie". Preţul unui exemplar : 3,50 lei.

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИКЕ № 1/1973

(Содержание)

ДЖОРДЖЕ ВЭЙДЯНУ — За программу по обновлению образования, основанную на межпредметных исследованиях ● ЕМИЛИЯН ДИМИТРИУ — Второй Национальный коллоквиум по педагогике ● СТАНЧУ СТОЯН — Перемещения и реструктурирования в педагогике ● ФЛОРИАН ДЖОРДЖЕСКУ — Ленин о функциональности воспитания ● Д. ГРИГОРИУ — Содействие уроков классного руководства в воспитании культурного поведения ● М. КИШУ, Е. ЖИСА — Мнения касающиеся тематики уроков классного руководства ● ЕЛЕНА МАРТА СТОЙЧУ — Исследование воспитательной среды и семейной среды детей неприспособленных к школе ● Педагогическая подготовка будущих учителей (Дискуссия организованная с учителями города Тимишоара) ● ИОН БОНТАШ, ИОН ФРЭЦИЛЭ — Инженерная педагогика. Новый предмет в системе педагогических наук ● Д. КОПИЛУ — Элементы для моделирования в будущем обязательного общего образования ● ЮЛИАН ИОНАШКУ — Категориальная единая речь в преподавании общественных наук — только пожелание? ● Н. АПОСТОЛЕСКУ — Думитру Теодосиу исполнилось 80 лет ● Д. ОНЧУЛЕСКУ — Самая древняя школа в уезде Арад ● ПЕТРЕ ИОНЕСКУ-МУСЧЕЛ—Первая школа в Домнештъ—Арджеш ● Р. ГЁННЕР — Направления и тенденции в реформе образования в Австрии ● К. КАРБАРЭУ — Вопросы просвещения в Африке ● Книги — Идей ● Хроника научной жизни ● Вкратце.

LA REVUE DE PÉDAGOGIE No 1/1973

SOMMAIRE

George Văideanu — Pour un programme d'innovation de l'enseignement fondé sur des recherches interdisciplinnaires ● XXX — Le deuxième Colloque National de Pédagogie. ● **Stanciu Stoian** — Des mutations et des réorganisations dans la pédagogie ● **Florin Georgescu** — Lenin parlant de la fonctionnalité de l'éducation ● **D. Grigoriu** — La contribution des classes éducatives à l'éducation d'un comportament civilisé. ● **M. Chişu et E. Jisa** — Des opinions sur les thèmes des classes éducatives ● **Elena Marta Stoiciu** — La recherche du milieu éducatif et du climat affectif familial des enfants nonadaptés à l'école. ● — XXX — La formation pédagogique des futurs professeurs (Discussion organisée avec les cadres enseignants de Timişoara). ● **Ioan Bontaş et Ion Frăţilă** — „La pédagogie pour les ingénieurs — une nouvelles discipline dans le système des sciences pédagogiques ● **D. Copilu** — Des éléments pour le modélage des structures de l'inseignement général obligatoire à l'avenir. ● **Iulian Ionaşcu** — Le langage cathégorial unitaire dans l'enseignement des sciences sociales — un simple désideratum? ● **N. Apostolescu** — Dumitru Theodosiu, octogénnaire, ● **D. Onciulescu** — La plus ancienne école de la contrée de Arad. ● **Petre Ionescu Muşcel** — Les débuts de l'école de Domneşti — Argeş ● **R. Gonner** — Orientations et tendances dans la réforme de l'enseignement d'Autriche ● **C. Carbarău** — Problèmes de l'enseignement africain ● Livres — Idées ● Bréviaire.

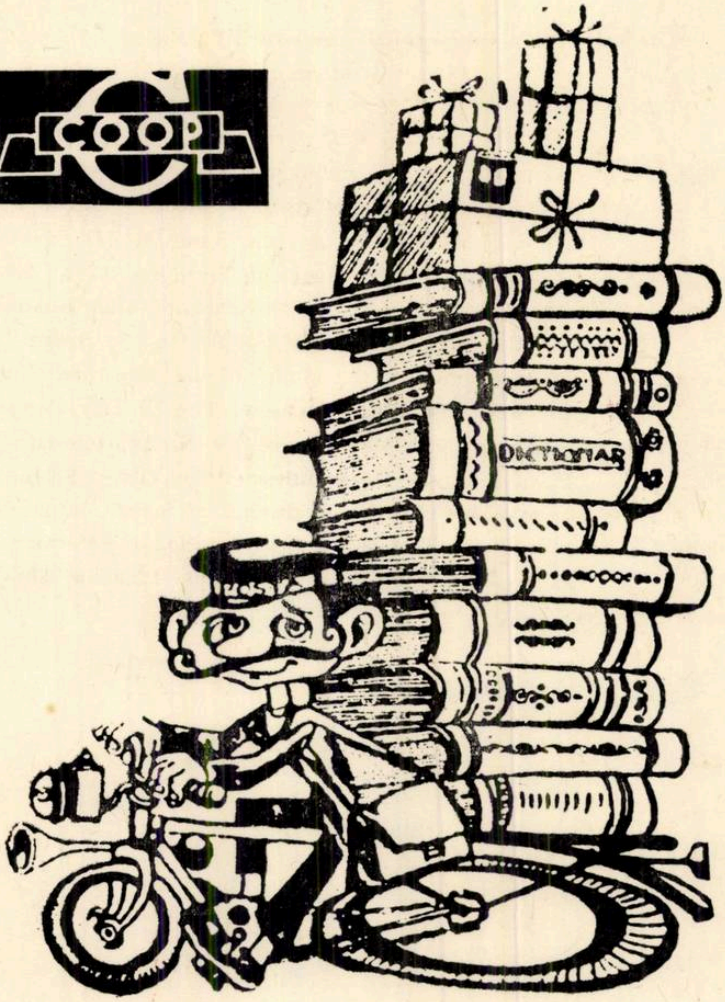
REVIEW OF PEDAGOGY nr. 1/1973

CONTENTS

George Văideanu : For a Program of Innovation in Education based on Interdisciplinary Research • **Em. Dimitriu :** The Second National Colloque of Pedagogy • **Stanciu Stoian :** Mutations and Restructiring in Pedagogy • **Florin Georgescu :** Lenin on the Function of Education • **D. Grigoriu :** The Contribution on Educational Classes to the Education of Civil Behaviour • **M. Chișu and E. Jisa :** Opinions Concerning the Subjects of Educational Classes • **Elena Marta Stoiciu :** The Investigation of the Educational Backround and the Familial Affective Climate of the School Inadepted Children • The Pedagogical Training of the Prospective Teachers (A Talk with the Teaching Staff at Timișoara) • **Ioan Bontaș and Ion Frățilă :** The Engineering Pedagogy — A New Subject in the System of Pedagogical Sciences • **D. Copilu :** Elements for the Model of the Structure o fthe Compulsory General School in the Future • **Iulian Ionașcu :** The Unitary Categorial Language in Teaching Social Sciences — A Mere Desire ? • **N. Apostolescu :** Dumitru Theodosiu, at the 80-th Anniversary • **D. Onciulescu :** The Oldest School in the County of Arad • **Petre Ionescu-Muscel :** The Beginning of School in Domnești—Argeș • **R. Gonner :** Orientations and Trends in the Educational Reform in Austria • **R. Carbarău :** Problems of Education in Africa. **Books—Ideas • The Scientific Life Agenda • News in Brief.**

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Librăria „CARTEA PRIN POȘTĂ“



- Doriți să vă asigurați din timp lucrările în curs de apariție ?
- Doriți să primiți la domiciliu ultimele noutăți editoriale ?
- Căutați o carte și n-o mai găsiți în librării ?

Adresați-vă în scris Librăriei „Cartea prin poștă“ — unitate a cooperației de consum, care vă expediază prin poștă cărți din toate domeniile de activitate. Plata se face la primirea coletului.

La cerere, librăria vă trimite gratuit liste bibliografice, prospecte, cataloage. Profesorii și diriginții pot trimite comenzi pe clase sau grupuri de elevi.

Reținеți adresa :

UNIVERSALCOOP — Librăria „Cartea prin poștă“
București, str. Serg. Nuțu Ion nr. 8—12, sector 6

EDUCATORI,
ÎNVĂȚĂTORI,
PROFESORI!

Abonați-vă la

„REVISTA DE PEDAGOGIE"

Costul unui exemplar lei 5

Costul unui abonament pe un an lei 60

și la suplimentele:

„ÎNVĂȚĂMÎNTUL PREȘCOLAR"

— apariție trimestrială

Abonament anual — 20 lei

„ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ"

— apariție trimestrială

Abonament anual — 20 lei

Folosiți-vă de serviciile factorilor poștali, secțiilor de difuzarea presei și oficiilor poștale.

ipt Coli tipo: 8. Tiraj: 26350 exemplare broșate
Întreprinderea poligrafică „Tiparul" cd. 1061

Lei 5

I 4047

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

2

ANUL XXII * FEBRUARIE, 1973

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

1993

97

- IIII 2005

11 IUL. 2014

COLEGIUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU
membru al Academiei de științe sociale și politice
Prof. univ. dr. docent ION BERCA
Prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BÂRSĂNESCU
membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România
Prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV
membru al Academiei de științe sociale și politice
Prof. EMILIA CONSTANTINESCU
Prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY
membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice
Prof. IULIAN NICA, director adjunct
Institutul de științe pedagogice
Prof. emerit ANDREI KLOOS
Prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE
Prof. emerit dr. VASILE POPEANGĂ
Conf. univ. VIRGILIU RADULIAN
Prof. univ. dr. DUMITRU SALADE
membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice
Conf. univ. dr. ION STANCIU, redactor șef
Prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN
membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România
Prof. COSTIN ȘTEFĂNESCU
Prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN
membru al Academiei de științe sociale și politice
Prof. dr. ANTON VASILESCU, redactor șef adj.
Prof. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU
membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice, directorul Institutului de științe pedagogice
Prof. MARIN VIȘAN

Colectivul de redacție: prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA, prof. GEORGE NESTOR, secretar gl. de redacție, prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE, prof. CONSTANȚA ȘORIK

Redacția :
str. Sfinții Apostoli nr. 14
sector. 6 ; telefon 15.85.74
BUCUREȘTI

i 4047.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

2

1973

... 2022

SUMAR

Pag.

- **D Salade:** Principii etice ale orientării profesionale 3
- **Leon Țopa:** Cunoașterea de sine a elevului în procesul de educație 9
- **P. Petroman, P. Radu:** Resursele educative ale activității tehnico-productive 14
- **George Nestor:** Instruirea tehnico-productivă în cîteva școli din Craiova 22

PERFECȚIONAREA TEHNOLOGIEI DIDACTICE

- **Vasile Popeangă:** Liceul pedagogic — centru metodic de perfecționare a educatoarelor și învățătorilor 28
- **Emil Verzea:** Dinamica particularităților diferențiale în limbajul și gîndirea copiilor școlari 34
- **Ana Bejinaru:** Considerații metodice privind predarea capitolelor referitoare la structura atomului și legăturile chimice 42
- **Viorica Spirea:** Învățarea prin descoperire în studiul fizicii . . 50
- **C. Scripcaru și L. Negrea:** Cercetări experimentale privind studierea capitolului „Procente" 55
- **Maria Frînculescu:** Corelarea desenului cu muzica și literatura în școală 62
- **I. Nicola, Ana Chinezu:** Unele probleme în legătură cu școlarizarea copiilor de 6 ani 69
- **Ștefania Popescu:** Pronumele personal — Probleme ale înnoirii predării în clasele III—IV 76

19066.

Pag.

- **Maria Georgescu-Boştină:** Calendarul naturii, mijloc de consolidare a cunoştinţelor 86
- **Aurelia Profeta:** Alcătuirea şi folosirea fişierului matematic la clasa a II-a 90
- **Maria Popa:** Formarea deprinderilor de calcul mintal la elevii claselor I—II cu ajutorul jocurilor didactice 94

ISTORIA ŞCOLII ŞI GÎNDIRII PEDAGOGICE

- **Teodor Mărgineni:** Viaţa şi activitatea prof. Paul Tanco 99
- **Marin Găiseanu:** Radu Petre, omul şi activitatea lui pedagogică . 104
- **Walter Roth:** Aspecte ale concepţiei pedagogice ale lui Joseph Haltrich 109

CĂRŢI — IDEI — CĂRŢI — IDEI

- **Octavian Neamţu:** „Educaţie şi tehnologie" de Stanciu Stoian . 112
- **Ion Drăgan:** „Creativitatea" de Al. Roşca 115
- **Ion Ionescu:** „Mai aproape de elevi" de Dumitru Theodosiu . . . 116
- **Mihai Diaconu:** „Cercetarea în pedagogie" de E. Planchard . 117
- **Nina Bărbulescu:** „Psihologul şi profesorul de limbi străine" de W. M. Rivers 119
- **Elena Bejat, Constanţa Şorik:** Ce spun elevii despre traducerile din literatura universală 120

BREVIAR

Principii etice ale orientării profesionale

Prof. univ. dr. DUMITRU SALADE

Orientarea şcolară şi profesională este un domeniu interdisciplinar, care pretinde conlucrarea mai multor specialişti diferiţi (psihologi, pedagogi, sociologi, ergonomişti, economişti, medici etc.). Am arătat cu alt prilej variatele implicaţii ale orientării profesionale, cum sînt cele sociologice, pedagogice, medicale etc. În literatura de specialitate acestea au fost dezbătute în repetate rînduri şi analizate din unghiuri de vedere mereu noi. Mai puţin s-a scris şi s-a cercetat condiţia etică a orientării profesionale.

Examinată prin prisma documentelor Conferinţei Naţionale a P.C.R. din iulie 1972, documente de o însemnătate fundamentală pentru toate categoriile de specialişti, condiţia etică a orientării profesionale primeşte o semnificaţie deosebită şi apare ca o cerinţă tot atît de importantă ca şi cea psihologică, medicală, pedagogică etc., dacă nu chiar mai mult. Este suficient să amintim această teză fundamentală, cuprinsă în Raport, pentru ca să întrezărim implicaţiile etice ale orientării profesionale. „Nu trebuie să uităm nici un moment că mai presus de orice se află omul ; dezvoltarea lui multilaterală trebuie să stea în centrul tuturor preocupărilor partidului nostru, trebuie să fie ţelul suprem al societăţii noastre socialiste (...), el este făuritorul tuturor bunurilor materiale şi spirituale, de el depinde înaintarea cu succes a patriei noastre pe calea societăţii comuniste"[1]. Orientarea şcolară şi profesională se înscrie tocmai printre acţiunile menite să slujească afirmării şi dezvoltării omului.

Privită şi în lumina ultimelor manifestări ştiinţifice de la Bucureşti (Congresul internaţional de estetică şi a III-a Conferinţă naţională de cercetare a viitorului şi a măsurilor ce au însoţit deschiderea anului şcolar 1972/1973), imaginea despre implicaţiile etice ale problemei orientării profesionale se conturează şi se precizează tot mai mult. Aceasta fără a mai aminti de cunoscuta teză a lui Lenin, după care educaţia morală ocupă locul principal în ansamblul procesului educaţional, iar orientarea şcolară şi profesională este şi ea o latură a acestuia.

Analiza condiţiilor necesare accelerării progresului social subliniază cu tărie rolul factorului etic, poziţia lui în ansamblul factorilor determinanţi. Acest rol este cu atît mai mare, cu cît societatea socialistă este rezultatul creaţiei conştiente a maselor şi înfăptuirea ei este puternic influenţată de conştiinţa acestora, de ataşamentul lor faţă de idealurile socialismului şi comunismului, de atitudinea lor faţă de muncă şi faţă de noua orînduire. Este o cerinţă elementară cultivarea acestei atitudini pentru a putea influenţa, în mod conştient, opera de făurire a noii societăţi. În aceste condiţii orientarea şcolară şi profesională apare ca o acţiune organizată, sprijinită pe datele diferitelor ştiinţe de natură să asigure fiecăruia condiţii optime de dezvoltare şi în acelaşi timp să împingă înainte mersul societăţii în ansamblul ei.

Condiţia etică a orientării poate şi trebuie să fie privită atît din punct de vedere individual, cît şi din cel social, cum este privită, de altfel, însăşi orientarea şcolară şi profesională.

---

[1] Nicolae Ceauşescu, *Raport la Conferinţa Naţională a P.C.R. 19—21 iulie 1972*, Editura politică, p. 81—82.

Orientarea înseamnă, după cum se știe, în ultima analiză, alegere, opțiune, libertate de decizie, acțiune conștientă și independentă. Dar ca în orice alegere, individul obligat să opteze trebuie să aibă o busolă, să cunoască criteriile după care poate face alegerea, să aibă cîteva puncte de referință, a căror respectare să fie o garanție a succesului individual și social. Numai punînd la baza orientării individuale sau colective (J. Drévillon) cîteva principii morale, putem spera ca acțiunea de îndrumare școlară și profesională să devină o pîrghie a progresului economic și social. Aceste principii se cer asociate cu celelalte, mai generale, ale orientării profesionale și aplicate cu consecvență la toate nivelele, pentru a întregi caracterul conștient și organizat al operei. Iată cîteva din aceste principii :

1. *Alegerea profesiunii implică nu numai obligații individuale, ci și sociale.* Orice elev, la orice vîrstă, trebuie ajutat să înțeleagă că opțiunea școlară și profesională nu este numai un act subiectiv, individual, ci și unul obiectiv, social și moral. Plăcerea, dorința, interesul etc., sînt numai o latură a actului de alegere, cealaltă fiind legată de cerințele profesiunii alese, de nevoile colectivității în care trăiesc, de cerințele dezvoltării individuale și sociale etc.

Dreptul de a alege nu este cu totul străin de responsabilitatea și libertatea morală. Ei nu pot alege din multiplele posibilități, independent de orice criterii. Din idealul moral, dacă este precizat, decurg și normele morale cărora individul trebuie să se conformeze. Acesta poate alege, din punct de vedere individual, numai ceea ce-i servește la afirmarea și dezvoltarea morală. La dezvoltarea morală servește numai ceea ce corespunde idealului moral al individului, iar idealul său moral nu poate fi rupt sau opus idealului moral al societății în care el trăiește. Omul datorează societății condițiile care îi permit o dezvoltare optimă, prin urmare este dator să-și acordeze intențiile și dorințele cu nevoile societății. Alegerea nu este un act arbitrar, ci controlat și armonizat cu posibilitățile sale și cu cerințele colectivității. Împingînd lucrurile mai departe, s-ar putea spune că este imoral ca cineva să ia locul altuia mai capabil, sau să dețină un post pentru care nu este îndeajuns de competent. Nevoia de progres a societății și caracteristica de bază a orientării profesionale este tocmai aceea de a pune în fiecare loc de muncă pe cel care-l poate onora mai bine. Baza morală a unui asemenea raționament este evidentă.

Pe aceeași linie de judecată se impune să se țină seama de sfatul, sugestia sau recomandarea celor mai competenți, atît timp cît aceasta nu contravine intereselor, înclinațiilor și aptitudinilor obiectiv apreciate. Dacă tînărul a ales un drum oarecare, rezultă că el este obligat să respecte și normele care decurg din această alegere. Libertatea presupune nu numai deliberare, ci și simțul responsabilității și al demnității. Trebuie să se întrebe, nu numai ce vrea, ci și dacă vrea ceea ce trebuie și dacă poate ceea ce vrea. Dintr-o asemenea perspectivă apare ca lipsită de o bază morală atitudinea de indiferență și subapreciere a intereselor celorlalți, tendința de a ocupa locul unuia mai capabil decît el.

Posibilitățile nelimitate create de socialism, în această direcție, se cer folosite în acord cu principiile morale ale societății noastre. Ele sînt incompatibile cu anarhia, individualismul și egoismul.

2. Din cele enunțate anterior decurge un al doilea principiu : *alegerea școlii sau profesiunii numai după o temeinică cunoaștere a înclinațiilor și aptitudinilor.* Din moment ce alegerea presupune compararea profesiunii cu înclinațiile și aptitudinile individuale, este firesc ca orientarea școlară și profesională să preconizeze

o cunoaștere și mai ales o autocunoaștere cît mai temeinică și mai obiectivă. Aceasta implică la rîndul ei un continuu examen critic, o permanentă confruntare a capacităților individuale cu cerințele diverselor profesiuni, o neîncetată comparație obiectivă a disponibilităților personale cu cele ale colegilor de aceeași vîrstă. Este un adevăr banal că noi ne cunoaștem mai bine prin alții și deci această permanentă raportare la alții ne poate ajuta să vedem mai clar propriile calități și defecte.

Dar a opta pentru o școală sau profesiune numai după ce o cunoști bine, înseamnă practic a amîna foarte mult luarea unei decizii, deoarece un elev din clasa a V-a, a VI-a sau a VII-a, nu se cunoaște suficient pentru a putea lua totdeauna singur o decizie motivată. Tocmai pentru aceasta sînt posibile două soluții : a ține cont de părerile autorizate și binevoitoare ale celorlalți (părinți, profesori, psihologi, medici sau alți specialiști) și a face efortul continuu și sistematic pentru o autocunoaștere cît mai largă și mai eficientă, împreună cu școala și sub îndrumarea ei.

Faptul că o asemenea sarcină amînă uneori posibilitatea luării unei decizii nu trebuie să ne îngrijoreze. Luarea unei hotărîri prea de timpuriu limitează și îngrădește posibilitățile unei dezvoltări multilaterale și de aceea nici nu este de dorit. Condiționarea opțiunii, la rîndul ei, de asigurarea unei cunoașteri și autocunoașteri este de natură să stimuleze efortul individual în această direcție, să ascută spiritul critic și autocritic și să accelereze progresul formării unei imagini juste despre propria persoană și locul propriu în cadrul colectivului în care trăiește.

Îndeplinirea acestei cerințe ridică șansele de succes, sporesc încrederea în sine și în justețea principiilor și a normelor care călăuzesc viața socială. A se judeca obiectiv și a accepta consecințele ce decurg din imaginea obiectivă pe care și-o făurește fiecare despre sine este un act de profundă moralitate și în acord cu etica societății socialiste. În acest punct apare și mai evidentă necesitatea și oportunitatea unei pregătiri speciale în vederea orientării școlare și profesionale și examinarea problemei și din perspectiva etică. În acest caz autocunoașterea nu este numai o condiție a opțiunii, ci și o datorie individuală cu o puternică coloratură morală. Înțelegerea unor datorii de acest gen este o notă de superioritate morală și ea se referă nu numai la tineri, ci și la părinții lor.

3. *Individul să facă totul pentru a-și dezvolta la maximum vocația și apoi să și-o urmeze cu încredere*, este un alt principiu cu adînci implicații etice, strîns legate de cel anterior. Fiecare individ normal dezvoltat este capabil să facă mai multe lucruri cu succes, dar nimeni nu este în stare să facă orice. Rolul cunoașterii și al autocunoașterii este tocmai acela de a ajuta la descoperirea *vocației*, de a stabili dacă gusturilor, înclinațiilor și aptitudinilor le corespunde o realitate individuală, dacă există o concordanță între ceea ce *vrea* și între ceea ce *poate* subiectul în cauză. Ținînd seama de dimensiunea etică a conștiinței, putem spune că stabilirea vocației este punctul culminant al unei autocunoașteri obiective și criteriul de apreciere a moralității opțiunii unui tînăr.

Principiul de față conține două cerințe fundamentale : necesitatea dezvoltării la maximum a vocației și apoi transformarea ei în principalul criteriu al opțiunii școlare sau profesionale. Vocația ca expresie concentrată a înzestrării individuale, ca dominantă a orientării profesionale, constituie un reper important în acțiunile de stabilire a prognozei, de predicție a viitorului profesional al unui individ.

Este o obligație elementară a fiecăruia să încerce să-și dezvolte pe toate căile înclinațiile și aptitudinile, să-și descopere chemarea, să stabilească direcția optimei dezvoltări și să-și cultive cu neobosită stăruință tot capitalul energetic de care dispune. Aceasta cu atît mai mult, cu cît descoperirea vocației constituie și o condiție a înfloririi și afirmării personalității. Cunoașterea și mai ales autocunoașterea vocației se adîncește în chiar procesul exersării ei, ceea ce ușurează opțiunea școlară sau profesională.

Odată stabilită vocația și opțiunea, individul trebuie să-și urmeze cu încredere drumul ales, să se dedice cu pasiune domeniului pentru care a optat și să facă totul pentru a-și asigura succesul în activitatea viitoare. După o judecată dreaptă și cumpănită oscilările, îndoielile, rezervele etc., nu-și mai au locul, pentru că ele nu fac, în acest caz, decît să demobilizeze, să scadă potențialul de luptă și să alimenteze neîncrederea.

Alegerea este numai primul pas al unui proces mai complicat. Etapa următoare presupune concentrarea efortului pentru ca omul să se poată afirma pe drumul ales, pentru valorificarea înclinațiilor și aptitudinilor de care dispune, dezvoltarea și perfecționarea lor în continuare. Ușoarele îndoieli și rezerve mai pot fi încă spulberate prin verificări și confruntări ulterioare, printr-o activitate organizată și perseverentă. Este foarte important ca el să vadă în actul opțiunii școlare și profesionale un proces etic și să-și judece permanent atitudinea printr-o asemenea analiză. În cazul că a greșit, este firesc să-și corecteze greșeala, să renunțe la ambițiile nemotivate, să-și reexamineze situația și să facă cotitura pe care i-o impun împrejurările.

4. *Dintre multiplele posibilități, omul să-și aleagă profesiunea prin care apreciază că-și va servi mai bine patria și poporul.* Dacă vocația este un indiciu prețios cu privire la posibilitățile de afirmare și dezvoltare a personalității, profesiunea propriu-zisă sau specialitatea aleasă trebuie să devină un indiciu al posibilităților de servire a patriei și poporului. Să nu uităm nici un moment că îmbinarea interesului individual cu cel colectiv, că punerea mai presus a interesului obștesc constituie o caracteristică a societății socialiste și că acceptarea acestui principiu reprezintă o dovadă a moralității conduitei noastre. În această privință este bine ca fiecare tînăr să-și amintească de „Reflexiunile unui tînăr în legătură cu alegerea profesiunii“ [2], pe care K. Marx le-a scris la absolvirea liceului, în 1835, cînd avea 17 ani și din care reproducem fragmentul următor: „În alegerea profesiunii, călăuza noastră principală este binele omenirii și propria noastră desăvîrșire. Nu trebuie să credem că aceste două interese pot fi vrăjmașe unul altuia, că trebuie să se nimicească unul pe altul; firea omului e plămădită în așa fel, încît el poate să ajungă la perfecțiune numai dacă muncește pentru desăvîrșirea, pentru binele contemporanilor săi“. Reflexiunile tînărului Marx pot servi ca îndreptar și în ceea ce privește grija cu care trebuie făcut examenul condițiilor de opțiune. Iată ce a scris Marx în această privință: „Și dacă atracția către o anumită profesiune mai dăinuie, dacă mai credem că tindem s-o îmbrățișăm și simțim vocație pentru ea după ce am examinat-o cu sînge rece, după ce ne-am dat seama de importanța ei, după ce am aflat cîte dificultăți prezintă, numai atunci trebuie s-o alegem, pentru că numai atunci nu vom fi fost înșelați de mirajul închipuirii și nu vom fi fost împinși de pripeală“ [3].

---

[2] K. Marx, Fr. Engels, *Despre educație și învățămînt*, Editura didactică și pedagogică, 1960, p. 48.
[3] *Ibidem*, p. 47—48.

Alegerea presupune deci un examen atent al tuturor candidaților, o cîntărire judicioasă a tuturor elementelor, o apreciere critică a situației în ansamblul ei din multiple unghiuri de vedere. Fără a face concesii personale, dacă am ținut seama de principiile anterioare, este indicat să ne gîndim că profesiunea nu este numai un mijloc de a ne asigura existența, de a ne afirma personalitatea, ci și o cale de a ne servi patria, de a ne aduce contribuția la progresul social, la propășirea ei.

I. Ghica scria cu decenii în urmă: „Părinți cu iubire de copii și de țară, deschideți ochii și vedeți că în secolul în care trăim și în secolii în care vor trăi copiii voștri, sînt locuri onorabile, în toate profesiile. Astăzi nu mai există o altă bază de distincțiune, decît inteligența; nu mai poate fi altă linie de demarcațiune între oameni, decît cea însemnată de către educațiunea morală și intelectuală a fiecăruia; nu mai există și nu mai poate exista altă distincțiune decît aceea ce își trage fiecare prin purtarea și prin folosul ce aduce în societate“ [4]. Fondul moral al acestor cuvinte, care merg pe aceeași linie de gîndire cu cele de mai sus, nu e greu de întrezărit.

Nu este cazul să formulăm și alte cerințe etice cu privire la activitatea de orientare școlară și profesională. Este necesar să subliniem însă că respectarea acestora trebuie să devină o îndatorire pentru toți cei angajați în acest proces și mai ales ca ele să devină o călăuză sigură în opțiunea tineretului.

Condiția etică a orientării școlare și profesionale sporește valoarea opțiunii, îi dă un suport trainic, luminează calea tînărului și-l ajută să se mobilizeze pentru traducerea ei în viață. Ea trebuie să acționeze nu numai în etapa opțiunii ei, dar și în cea următoare ca un stimulent în organizarea propriei deveniri. Numai făcîndu-l pe fiecare tînăr conștient de rolul și ponderea factorului etic în procesul alegerii viitoarei profesiuni putem spera să dăm acestuia un caracter cu adevărat moral și social. Școala este aceea care trebuie să pună în lumină elementul etic în procesul devenirii fiecărui elev, astfel ca acesta să acționeze continuu în evoluția ulterioară a fiecăruia.

ЭТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПРОФОРИЕНТАЦИИ

(Резюме)

Чтобы придавать сознательный, организованный характер профориентации, автор рекомендует сочетать общие принципы этой ориентации с этическими принципами как например; 1) выбор профессии не только как личной обязянностью, но и социальной, 2) выбор школы и профессии только после основательного знания склонностей, 3) развитие призвания до максимума и её преследование с уверенностью, 4) выбор той професии, через которой человек думает лучщее слушить родине и народу.

PRINCIPES ETHIQUES DE L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE

(Résumé)

Pour renforcer le caractère conscient et organisé de l'orientation professionnelle, l'auteur explique qu'on impose que les principes générales de cette orientation soient associées comme principes morales: 1) le choix de la profession non

[4] D. Roman, *Ion Ghica*, Editura pentru literatură, vol. II, p. 17.

seulement comme obligation individuelle, mais aussi sociale ; 2) le choix de l'école ou de la profession seulement après une solide connaissance des vocations et des aptitudes ; 3) le développement au maximum de la vocation et sa poursuite avec confience ; 4) le choix de la profession, par laquelle l'homme considère qu'il servira mieux sa patrie et son peuple.

ETHIC PRINCIPLES OF VOCATIONAL COUNCILING

(Abstract)

In order to complete the conscious and organized character of vocational counciling, the author shows that it is imperative that the general principles of this counciling should be associated with moral principles such as : 1) the choice of trade not only as an individual obligation but also as a social one ; 2) the choice of school or profession only after a deep knowledge of dispositions and aptitudes ; 3) the maximum development of vocation and its faithful pursuit ; 4) the choice of those professions by which the individual thinks he should better serve his homeland and people.

Cunoașterea de sine a elevului în procesul de educație

LEON ȚOPA
șef de sector, Institutul de științe pedagogice

I. Pentru relația dintre ideal, modele, năzuințe și personalitate în educarea elevului, cunoașterea de sine înscrie un prag al vieții psihice și se dezvoltă ca un efector al sistemului formativ. În practica pedagogiei contemporane, formarea capacității de autocunoaștere și de autoapreciere a celor ce sînt educați constituie o premisă în trecerea de la instruire la autoinstruire, de la autoeducație spontană la educația organizată. Totodată, autocunoașterea devine semnul distinctiv al celor ce au realizat un înalt nivel educativ. Pedagogia contemporană consideră autoeducația o finalitate pedagogică, irealizabilă fără perfecționarea cunoașterii de sine a elevului în procesul educației. De aceea educatorul este chemat să studieze, să dezvolte și să perfecționeze, prin obiectivare și afirmare meticuloasă, variatele laturi și forme ale cunoașterii de sine a elevului, potrivit obiectivelor și metodelor educației comuniste.

Referindu-se la finalitățile cunoașterii de sine, psihologul V. Pavelcu face următoarele constatări: „Știința despre sine trebuie să ducă spre înțelepciune și arta de a trăi", pentru că „imperativul cunoașterii de sine este corelatul acțiunii asupra omului; noi ne cunoaștem prin acțiune și pentru acțiune; acționăm prin informație și pentru a ne informa" [1].

Laborioșul proces de formare și educare a personalității marchează o clarificare a realității psihice în prima copilărie, astfel încît lumea cunoscută de micul copil se desparte în două sfere reciproc active: obiectul și subiectul, celălalt și eu. Cucerirea acestei relații dialectice, în esența ei semnificativă procesului de educație, se realizează printr-o treptată centrare asupra unei realități noi: eul. Copilul nu primește propriul eu ca un dat, ci îl descoperă. Copilul se cunoaște, mai întîi, la modul persoanei a treia. Unitatea și unicitatea persoanei umane se dezvăluie în toată amploarea abia tînărului preadolescent și mai cu seamă adolescentului.

Cunoașterea de sine „se învață" treptat în oglindirea lumii exterioare, obiective, în selecția datelor, acțiunilor, valorilor și se întregește prin procese proiective de conștiință, care generează noi modele, în opoziție sau în depășire a modelelor însușite spontan.

II. Educația comunistă a elevilor, îmbinînd nivelul intelectual exigent cu capacitatea tehnico-productivă de materializare a ideilor și proiectelor, traduce în viață, în practica școlară, cîteva laturi prioritare ale cunoașterii de sine:

1. Cunoașterea de sine a elevului este promovată în procesul de realizare a unității mijloacelor și metodelor prin care se educă personalitatea tînărului. Educatorul va raporta faptele elevului la unitatea sa de viață psihică, socială, morală. El îl va ajuta pe tînăr să-și cunoască propriile condiții de viață și muncă pentru a se putea cunoaște pe sine. Astfel, cunoașterea de sine va deveni un

[1] Vasile Pavetcu. *Invitație la cunoașterea de sine*, Editura științifică, Colecția „Psyche", București, 1970, p. 131.

element al creației caracterului moral, al formării convingerilor despre alții și despre sine.

2. Cunoașterea de sine e un act relevant pentru îndrumarea școlară și profesională a elevilor. Aptitudinile puternice se afirmă și pătrund în conștiința tînărului. Dar nu totdeauna aptitudinile sînt întîmpinate de atitudinile morale corespunzătoare. În relația aptitudini-atitudini autocunoașterea joacă un rol care se cere studiat cu metodologia modernă.

3. Autoaprecierea se înscrie în mod obligatoriu ca un moment al procesului învățării. Nu se poate concepe act de instruire-educare în care să nu fie implicate elemente fundamentale ale autoaprecierii : ritmul învățării, descoperirea căilor și metodelor celor mai eficiente pentru integrare-individualizare și corespunzătoare tehnicilor de învățare, tipului de memorie, de inteligență, înclinațiilor, intereselor de cunoaștere etc. Regimul zilnic al elevului, alternanța muncă-odihnă se însușesc prin tatonări treptate, în care prescripțiile vor fi confruntate cu datele cunoașterii de sine, opiniei despre sine.

Educatorul este obligat să parcurgă împreună cu elevii săi acest drum sinuos, plin de greutățile îmbinării datelor exterioare obiective, cu cele subiective, interioare. Cunoașterea de sine insuficient dezvoltată, autoaprecierea deformată prin infatuare sau timiditate, prin supraapreciere sau subapreciere, vor genera totdeauna probleme pentru conducerea și organizarea procesului instructiv-educativ. Modelarea învățării înscrie aceste acte la capitolul condițiilor unei informații corecte în procesul de instruire.

4. Calitatea pedagogică a autocunoașterii elevilor se obține în și prin procesul instructiv-educativ, datorită faptului că învățămîntul normează performanțele elevilor, le compară și constituie astfel un mediu de obiectivare a confruntărilor interpersonale și colective. Continua perfecționare a conducerii educației școlare trebuie să însemne aplicarea unor măsurători științifice a performanțelor fiecărui elev, evidențierea obiectivă motivată și acceptată de elevi, a succeselor și insuccesele pe toate planurile de viață școlară, în cuprinsul căreia învățarea este un plan deosebit de important. Sociologia educației, printre altele și cu ajutorul tehnicilor sociometrice, a pus în lumină „jocul" cunoașterii elevului de către colegi și profesori, precum și jocul autocunoașterii elevului în raport de opțiunile sau respingerile colegilor etc. Curbele sînt diverse, variate, descriind o dinamică proprie. Între alegerea sau respingerea colegilor și autoapreciere se produce o conexiune inversă, se recomandă ca aceasta să fie nu numai cunoscută, ci și folosită în conducerea și organizarea procesului educativ. Sînt elevi slabi la învățătură, pentru că statutul lor social s-a oprit la acest moment negativ în aria cunoașterii grupului de colegi. Procesul „reeducării" elevului aflat în handicap școlar nu este numai individual. Restructurarea imaginii despre sine a elevului handicapat este o problemă și de restructurare a imaginii care este activă la colegii săi, ca imagine „operațională" în procesul de învățămînt.

Educatorului — colectiv și individual — i se va cere să acționeze nu numai cu matricea sociometrică a clasei, un reglator spontan, relevabil și relevant în structura și dinamica educației, dar conducerea pedagogică a școlii și a clasei va fi angajată să cunoască și modul în care elevul este apreciat și se autoapreciază în afara clasei, în familie, în Organizația pionierilor sau în U.T.C., ca și în grupurile spontane (informale) de copii sau tineri, constituite pe bază de interese social-culturale, preocupări sau condiții rezidențiale asemănătoare etc.

Știința și arta educatorului cer să fie aduse la lumină procesele de autocunoaștere ale fiecărui elev, în străduința de a-i forma deprinderile, capacitatea

de autocunoaștere, de autoapreciere în mod judicios, prin control și autoreglare motivată.

Investigația cunoașterii de sine indică factori de inhibiție, chiar și la clase mai mari, ceea ce este inadmisibil și păgubitor sub aspectul eficienței interne, școlare, a procesului educativ. Tot atît de păgubitoare este o autocunoaștere a elevului care duce la superficialitate, eschivare de la sarcinile mai dificile sau la atitudini de aroganță prin supraestimare și prin formarea unor reacții de dominare față de colegi. Procesul acesta este uneori favorizat prin atribuirea sarcinilor de lungă durată, prin responsabilități „în virtutea tradiției" etc.

Situații conflictuale se petrec zilnic, la diferite nivele în procesul de învățămînt, datorită neconcordanței dintre aprecierile cadrelor didactice, părerea tinerilor despre ei înșiși, atitudinile familiei ș.a.m.d.

Pentru educarea autocunoașterii și a autoaprecierii elevilor se recomandă folosirea unor variate probe prin compuneri, teste, competiții, confruntări între clase și școli pe echipe de elevi și interpersonale, pentru a obține o scară largă de comparații, verificări și autocontroale, în măsură să confere proceselor intime, pe care preadolescenții și mai ales adolescenții le trăiesc cu intensitate, prilejul unor obiectivări și reflexii formative. E o cerință obiectivă a educației comuniste, o legitate a procesului educativ, desfășurat pe baze socio-psiho-pedagogice.

Recomandăm inițierea, începînd cu clasa a V-a, a exercițiilor privind însemnările personale, ținerea de mici agende și treptată realizare a unei planificări cu caracter de studiu individual ; întocmirea de planuri privind organizarea lecturilor de biografii și autobiografii, a operelor literare ; studierea unor capitole din lucrările științifice, proiectarea și executarea unor lucrări tehnic-practice, corectarea deficiențelor morale etc.

Autocunoașterea se desăvîrșește în acțiuni urmărite prin opțiune și efort propriu. Ea este incompletă și nedefinitorie în situații în care acțiunile sînt impuse sau preluate ca simple acte de consum. Acțiunile devin relevante autocunoașterii tînărului în măsura în care sînt angajamente.

Îndrumarea școlară și orientarea profesională trebuie studiate ca procese, ca acțiuni în timp. Elevul parcurge faze dominate de reprezentările vagi, de unele dorințe, trece apoi la faza motivațiilor, iar în cele din urmă la cea a opțiunilor și deciziei. În acest proces, cunoașterea de sine va trebui să fie stimulată, conștientizată și îndreptată spre control prin fapte, prin încercări și confruntări pe calea muncii, a exercițiilor.

III. Planul sociabilizării, prin care înțelegem deschiderea elevului pentru viața de grup și colectiv larg, reclamă un continuu proces de cunoaștere a celorlalți, ca și a propriilor interese, înclinații, calități și defecte. Sociabilizării tînărului elev, pe care școala o formează neîncetat, îi corespunde procesul de sociabilitate, prin care înțelegem deschiderea colectivelor școlare față de elev și pregătirea condițiilor de integrare optimală a acestuia.

Prin sociabilitate, școala, colectivele de elevi și de cadre didactice, oferă condițiile necesare pentru a forma sociabilitatea elevilor.

Vom spune că școala sociabilizează în măsura în care oferă condiții optime de socialitate. Integrarea tinerilor nu poate fi privită univoc, numai ca obligație din partea lor. De aceea cunoașterea de sine nu exclude o autocunoaștere a grupului, a colectivelor de clase școlare. Orice structură e mai mult decît elementele ei componente. Nu totdeauna însă se trag consecințele practice din corolarul

primei propoziții ; orice schimbare a unui singur element nu poate trece fără efect asupra structurii însăși, ca și a elementelor ei în parte.

Autocunoașterea elevilor se confruntă zi de zi cu obiectivele educației socialiste ; desăvîrșirea multilaterală, cucerirea unui înalt nivel intelectual, însușirea științei pînă la schimbarea modului de viață și a stilului de muncă prin educație permanentă. Elevul se va cunoaște pe sine dacă se va confrunta cu profilul educativ pe care școala i-l pune în față : o viitoare personalitate capabilă să materializeze ideile abstracte în activități tehnice social-utile, în activități reale, producătoare de bunuri materiale și spirituale necesare propășirii societății. Cum se numește pe sine un elev care nu și-a însușit obiective ca acestea la scara posibilităților sale de vîrstă și pregătire ? Cum poate să fie el un obiect-subiect al acțiunii educative, dacă el nu se confruntă cu asemenea obiective, printr-o cunoaștere de sine cu ajutorul acțiunii ?

Autocunoașterea oamenilor se relevă în grupurile de muncă, în acțiuni. Profesorul Dimitrie Gusti recomanda liceenilor și studenților să-și întocmească autobiografii sociologice ca instrument de cercetare atît a personalității tinerilor, cît și a „unităților sociale" în care au trăit aceștia : familia, școala, localitățile de reședință etc. Exercițiul realizat de un tînăr devenit astfel subiect-obiect de cercetare trebuie să promoveze o autocunoaștere motivată, susținută de date obiective, ca elemente substanțiale ale procesului educativ și autoeducativ.

Viața tinerilor de azi se deosebește de viața tinerilor de acum 50 ani sau 25 ani. De aceea rolul principal în studiul și educarea cunoașterii de sine a tinerilor revine nu numai cadrelor didactice, ci înșiși elevilor, colectivelor de uteciști și pionieri. Adolescența e o sursă deosebită, „privilegiată" a cunoașterii de sine, pentru că e perioada celei mai intense, profunde și rapide deveniri de viață ca dezvoltare, formare și educare. Adolescentul descoperă lumea și se descoperă pe sine în unitatea și în unicitatea sa de viață, ceea ce îi va rămîne un sentiment neșters pe tot parcursul anilor.

Literatura pedagogică actuală pune în lumină faptul că autoeducația nu poate fi interpretată numai ca un ecou, ca „un epifenomen" al procesului instructiv-educativ organizat și realizat ca o tehnologie reglabilă și perfectibilă prin acte cumulative. Autoeducația poate fi și este ea însăși o sursă, o premisă și un corolar al educației organizate și desfășurate tehnologic. În asemenea perspectivă, problema pedagogică a cunoașterii de sine la tineretul școlar va trebui să ocupe un loc corespunzător în contextul proliferării tehnologiei învățămîntului modern. Tehnologia învățămîntului este caracterizată drept un proces analog oricărei alte tehnologii, prin ceea ce constituie perfecționarea ei cumulativă, repetabilitatea acțiunii în proporții de masă, reglarea ei, însumarea continuă a descoperirilor științifice și tehnice. Caracterul revoluționar al noilor tehnologii didactice, prin care se îmbogățește școala noastră, nu poate face abstracție de conștiința celor ce se bucură de binefacerile învățămîntului. Cunoașterea de sine a elevilor va trebui să primească noi valențe odată cu dezvoltarea tehnologiei învățămîntului actual și de perspectivă. Analiza proceselor de conștiință se cere perfecționată în noile condiții, pentru a conferi întreaga valoare, ponderea deosebită, pe care o are autocunoașterea în făurirea personalității omului comunist.

INDICAȚII BIBLIOGRAFICE

HOLBAN I., GUGIUMAN A., *Puncte de sprijin în cunoașterea individualității elevilor*, Editura didactică și pedagogică, București, 1972.

MIHU A., *Sociometria. Eseu critic*, București, Editura politică, 1967.

PAVELCU V., *Invitație la cunoașterea de sine*, Editura științifică, Colecția „Psyche", București, 1970.

RALEA M., *Explicația omului*, București, 1972.

RUBINSTEIN, S.S., *Existență și conștiință*, Editura științifică, București, 1960.

STAHL HENRI H., *Statusuri, roluri, personaje și personalități sociale*, în Sociologie generală, coordonator *Miron Constantinescu*, Editura științifică, București, 1968.

STANCU STOIAN, *Educație și societate*, Editura politică, 1971. (Mai ales cap. Educație și cultură ; Formarea personalității umane ; Educație și profesiune, Instituții extrafamiliale și extrașcolare de integrare socială).

ȘAFRAN O., *Instrucție și educație*, Editura Enciclopedică Română, București, 1970.

САМОПОЗНАНИЕ УЧЕНИКА В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ

(Резюме)

Модель передовой технологии образования должна считать важным педагогическим показателем самопознание ученика, анализуя его с разных точек зрения, в процессе формирования единной комплексной, динамической личности в школьной и профориентации юношей, в конкретных возможностей индивидуализации обучения по отношению рифма и самооценивания успехов. Автор подчеркивает развитие самопознания учеников в социологических процессах микрогруппы, обращая внимание на активное воображение коллег в классе, как воображение которое влияет над процессом обучения в классе, оценимой как система организованных и свободных взаимодействий.

LA CONNAISSANCE DE SOI-MÊME DE L'ÉLÈVE DANS LE PROCESSUS D'ÉDUCATION

(Résumé)

Le modèle d'une technologie avancée de l'enseignement doit considérer pour indicateur pédagogique important la connaissance de soi-même de l'élève, en l'analysant dans ses aspects variés, dinamiques, dans l'orientation scolaire-professionnelle des jeunes gens, dans les modalités concrètes d'individualisation de l'instruction, en ce qui concerne le rythme d'enseignement et d'autoapréciation des performences. L'auteur insiste sur le développment de la connaissance de soi-même des élèves dans les processus sociologiques de microgroupe en attirant l'attention sur l'image active, chez les camarades de classe, comme image qui influence même le processus d'enseignement dans la classe, considérée comme système d'interractions organisées et libres.

THE PUPIL'S SELF CONSCIOUSNESS IN THE PROCESS OF EDUCATION

(Abstract)

The model of an advanced technology of education should consider as an important pedagogical landmark the pupil's self-consciousness, analysing it under various aspects, in the process of formation of a unitary, complex and dinamic personality, in the youth school-vocational counciling, in concrete modalities of teaching individualization, regarding the rhythm of teaching and the self-testing of performances. The author insists on the development of pupils' self consciousness in the sociological processes of micro-group, revealing the active image to the school-mates, as an image which influences the very teaching process in the class, considered as a system of organized and free interactions.

Resursele educative ale activității tehnico-productive

Prof. PAVEL PETROMAN
Prof. PETRU RADU
Timișoara

Oprindu-se asupra conceptului de cultură generală, prof. Ralph Linton de la Universitatea din Columbia releva că „o cultură este configurația comportamentelor învățate și a rezultatelor lor, ale căror elemente componente sînt împărtășite și transmise de către membrii unei societăți date" (1).

În acest sens rezultă că școala a frustrat, nu rareori, total sau parțial, elevul de posibilitatea însușirii unor comportamente (activitățile individului, explicite sau implicite, fizice sau psihice) importante, cum ar fi : învățarea, gîndirea, activarea etc., limitînd cultura generală la acumularea unui cuantum mai mare sau mai mic de informații, la cunoașterea a o serie de amănunte din domeniile istoriei, științei și artei etc. În condițiile actuale școala trebuie să contribuie în mod direct la formarea omului multilateral. Din acest considerent preocuparea sa pentru a-l învăța pe elev să învețe, să gîndească, să muncească, să acționeze prospectiv și să se adapteze ușor și rapid împrejurărilor ce le oferă viața, a devenit peremptorie.

Elevul format în școala de astăzi e nevoie să dispună de un sistem de cunoștințe, priceperi și deprinderi temeinice de a învăța, să știe să gîndească, să fie capabil să se acomodeze, să se integreze cu ușurință în activitatea social-utilă, să știe să muncească. În acest scop e necesar, însă, să cunoască și să mînuiască uneltele, să-și dea seama de eficiența lor, să fie în stare să transfere cele însușite în clasă, consolidate în cabinet, laborator și atelier în activitatea ce urmează să o desfășoare după absolvirea școlii sau liceului. Pentru a înlesni calea elevului spre această reușită, școala e obligată să-i asigure condițiile necesare devenirii, microclimatul propice dezvoltării sale, însușirii „configurației comportamentale" într-un întreg structurat.

Fără a minimaliza valoarea unora din componentele culturii generale greu de disociat de cele în discuție, vom stărui în cele ce urmează mai mult asupra componentei referitoare la achizițiile comportamentale de ordin tehnic — noțiuni, priceperi și deprinderi de a cunoaște și conduce mașina, de a-i înțelege și stăpîni principiile tehnice de funcționare. Introducerea activităților de pregătire tehnico-productivă în planul de învățămînt a venit în întîmpinarea realizării acestui scop. De fapt realizarea unui sistem unitar în pregătirea tehnico-productivă a elevilor va asigura realizarea formării omului capabil să răspundă cerințelor producției, vieții în general. În acest sens se va realiza : a) acomodarea elevilor — în clasele I—IV ; b) inițierea lor profesională — în clasele V—VIII ; c) pregătirea pentru producție — în clasele IX—X, respectiv anii I—IV liceu.

În școlile și liceele de cultură generală a apărut *atelierul* ca principală formă care asigură desfășurarea pregătirii tehnice pentru producție și viață a elevului. Atelierul îi permite acestuia să se confrunte în mod nemijlocit cu realitatea, să-și dea seama de necesitatea însușirii temeinice a cunoștințelor însușite prin lecții și activitatea din laborator. Intrînd într-un atelier de electrotehnică sau mecanică fină, elevul devine conștient că apropierea de un anumit aparat,

mînuirea ustensilelor din trusa de la masa de lucru, nu poate fi realizată numai dacă dispune de informații temeinice din domeniul fizicii, respectiv mecanicii, electricității, matematicii, chimiei, priceperi și deprinderi practice. Această atitudine trebuie să fie corolarul a tot ceea ce se realizează în școală atît prin lecții, activitatea în laborator și cabinet cît și prin activitățile desfășurate în afară de clasă.

Introducerea sistemului unitar de pregătire tehnico-productivă a elevilor, intensificarea activității în cabinet sau laborator, dar mai cu seamă cea desfășurată în atelier îi ajută să devină conștienți de ceea ce știu și cît anume știu, să afle în mod practic cine sînt și cît anume merită, întrucît le oferă posibilitatea confruntării directe cu produsul muncii lor și al colegilor alături de care lucrează. Or, a-l face pe elevul din clasele terminale ale școlii generale sau din anii liceului de cultură generală conștient de valoarea sa în raport cu ceea ce produce înseamnă a-l ajuta să înțeleagă un adevăr inalienabil că măsura omului e munca, iar valoarea e produsul ei.

Activitatea desfășurată în atelier oferă posibilități multiple, rezultatele ei sînt priceperile, deprinderile și obișnuințele create și consolidate aici, cu condiția să dispună de cunoștințe sistematice și temeinice din domeniile fizicii, chimiei, matematicii etc., de capacitatea realizării unor asociații și conexiuni rapide în care să fie integrate cunoștințele noi dobîndite. Disponibilitatea și eficacitatea oferite de atelier, nu pot fi garantate de la sine și de la început, ele sînt consecința unor activități susținute, organizate, sistematice, desfășurate în mod științific în funcție de principiile didactice. Conducerea școlii, maistrul-instructor împreună cu profesorul de fizică sau chimie, cu întregul colectiv didactic al școlii trebuie să fie în măsură să-i inițieze pe elevi în raport cu cerințele zilei, în focul acțiunii, în timpul activității desfășurate în atelier sau laborator, în cabinet ori pe lotul experimental.

Pornind de la faptul că : 1) atelierul oferă microclimatul favorabil formării omului, declanșării potențelor sale latente ; 2) oferă prilejul confruntării elevului cu realitatea pentru a afla valoarea sa în funcție de produsele muncii sale — calitatea, cunoștințele însușite în clasă, în cabinet ori în laborator ; 3) este locul în care fiecare trebuie să producă și mai ales să se definească ca om ; ca peste tot în țară și în județul Timiș s-a trecut la organizarea atelierelor în raport cu cerințele economiei țării și județului, ale fiecărei comune și localități în parte.

În felul acesta s-a asigurat majorității atelierelor o dotare minimă care să le permită ca odată cu inițierea elevilor într-o meserie sau alta să producă, să devină eficiente și din punct de vedere economic. Multe dintre ele s-au angajat în realizarea unor sarcini din planul unităților patronatoare ori și-au fixat planuri de producție proprii. Sarcinile atelierelor au fost stabilite în funcție de vîrsta și nivelul priceperilor și deprinderilor elevilor.

Activitatea în atelier s-a desfășurat și continuă să se desfășoare confrom principiului simulării, ca în orice atelier în care lucrează adulți. În acest sens elevilor li s-au încredințat sarcini și responsabilități care să-i pună în situația de a rezolva, de a se descurca singuri, în raport cu sarcinile la care-i angajează atelierul, evident școala în totalitatea ei. Maistrul-instructor intervine numai în anumite momente după ce s-a realizat instruirea lor și din ce în ce mai rar, ulterior. Rolul său este, în continuare, mai mult al unui consultant chemat să răspundă elevilor, cerințelor acestora, să-i supravegheze în executarea lucrărilor, conform proceselor tehnologice aprobate, desenelor de execuție și instrucțiunilor de fabricație.

Prin munca lor, elevii participă efectiv la realizarea sarcinilor de producţie şi sînt apreciaţi în raport cu felul în care şi le îndeplinesc, cu calitatea produselor realizate. Pregătirea pentru viaţă, înarmarea elevilor cu un cuantum de priceperi şi deprinderi practice în atelierul-şcoală, dobîndirea motivaţiei elevilor reclamă o preocupare continuă pentru asigurarea condiţiilor favorabile desfăşurării frontului de lucru.

Pentru a ajunge treptat la realizarea unor indici de timp şi de calitate cît mai apropiaţi de cei din producţie e necesar ca elevii să fie obişnuiţi să lucrează în condiţii similare celor din întreprinderile în care vor lucra după absolvirea şcolii sau liceului. Soluţia a dat-o practica prin simulare. Procesele mari ale producţiei şi structura întreprinderilor se imită — în operaţia de simulare — la o scară mai mică. Se caută o motivare serioasă a producţiei respective, se fixează obiectivele reale şi productive (2).

Formele pentru care am optat în organizarea activităţii de pregătire tehnico-productivă a elevilor din şcolile şi liceele judeţului nostru sînt *microîntreprinderea* în mediul urban şi *microcooperativa agricolă de producţie* în mediul rural. În cadrul lor sînt distribuite roluri în aşa fel încît elevul să poată avea, rînd pe rînd, o bună parte din funcţiile implicate în organizarea şi desfăşurarea procesului de producţie în situaţii concrete, apărute în mod firesc în activitate. În acest fel, spre deosebire de ateliere, ele permit într-o măsură mai mare participarea directă a elevilor la rezolvarea tuturor problemelor ce le impune o întreprindere ori o cooperativă agricolă de producţie în miniatură.

Conducerea acestor forme superioare de organizare a pregătirii tehnice-productive este încredinţată elevilor, din rîndurile cărora sînt recrutaţi : directorul, inginerul şi contabilul şef, şefii serviciilor — producţie, concepţie, control tehnic de calitate, de prospectare a pieţei, de evidenţă a preţului de cost şi altele. Din comitetul de direcţie fac parte şefii serviciilor, secretarul U.T.C. şi preşedintele unităţii de pionieri avînd în totalitate atribuţiile organului imitat. Stabilirea cadrului organizatoric constituie doar o condiţie, desfăşurarea procesului de producţie fiind de fapt obiectivul primar, condiţie necesară, absolută. Baza preocupărilor colectivelor la care ne-am referit sporeşte şi se circumscrie concomitent, pentru că elevii se deprind, se obişnuiesc cu activitatea organizată în acest mod de pe băncile şcolii, în aşa fel încît după absolvire să fie în măsură să se acomodeze mai uşor şi mai repede cerinţelor impuse de o întreprindere sau instituţie.

Optarea noastră pentru microîntreprindere a permis schimbarea în esenţă a conţinutului activităţii şi a formelor ei de desfăşurare; în acest sens s-a introdus executarea produselor în flux tehnologic, fapt care îngăduie cooperarea în realizarea sarcinilor de producţie, rigurozitatea respectării normelor tehnice, controlul şi facilitarea autocontrolului permanent. Îndeplinirea unor sarcini concrete şi variate de la o etapă la alta, sporeşte în mod deliberat responsabilitatea fiecăruia, pentru *ceea ce face*, dar mai cu seamă *cum face*. În acest mod atelierele, respectiv microîntreprinderile prin activitatea ce se organizează şi se desfăşoară în cadrul lor, se integrează activităţii generale a şcolii de pregătire multilaterală pentru viaţă şi producţie a fiecărui elev. Realizarea se înscrie pe coordonata a ceea ce tovarăşul Nicolae Ceauşescu arăta în Raportul la Conferinţa Naţională a Partidului Comunist Român : „Toţi tinerii trebuie ajutaţi să posede un larg orizont de pregătire profesională, să aibă o calificare complexă pentru a nu fi puşi în situaţia de a executa numai operaţii limitate, devenind simple instrumente ale procesului de fabricaţie“ (3).

Din asemenea considerente acolo unde, de pildă, atelierul sau microîntreprinderea şi-au asumat sarcini din planul de producţie al întreprinderii există

pericolul îngustării pregătirii elevilor. Printr-o organizare judicioasă a procesului de producție a distribuirii sarcinilor, a organizării participării elevilor prin rotație la mai multe activități e posibilă realizarea pregătirii elevilor în așa fel încît la sfîrșitul unui ciclu de producție să posede cunoștințele tehnologice, priceperile și deprinderile necesare practicării cu succes a unei meserii. La Liceul nr. 1 din Timișoara, de exemplu, o parte din elevi participă într-un an la : urmărirea procesului de fabricație a elementelor componente ale obiectelor de iluminat (în fabrică), montarea lor, verificarea și repararea acestora (în atelierul școlii). În acest fel, ei au posibilitatea să cunoască procesul de fabricație în totalitatea lui. Situația reapare cu aceeași pregnanță într-un atelier de confecții, unde activitatea se desfășoară în flux tehnologic și un anumit număr de elevi efectuează o anumită operație. În acest caz elevele lucrează prin rotație în așa fel, încît să ajungă să cunoască întreg procesul de la croire, de la executarea și pînă la pregătirea obiectelor pentru piață.

Procedînd în acest fel atelierele, respectiv microîntreprinderile, conducerile acestora țin seama de pregătirea și rotarea elevilor și în stabilirea sarcinilor de plan ; cerinței : *școala trebuie să producă*, a fost subordonată uneia care ni se pare primordială — *școala trebuie să producă oameni* capabili să-și însușească o anumită meserie încă de pe băncile școlii, într-un asemenea mod încît să fie în stare să se integreze rapid în producție, ori, dacă interesele acesteia o cer, după absolvirea școlii și dobîndirea atestatului într-o meserie sau alta, să se poată reprofila cît mai ușor. În acest sens s-a avut în vedere că asigurarea forței de muncă presupune înainte de toate omul, punctul de la care se pleacă în formarea muncitorului și cooperatorului harnic, medicului ori inginerului competent, profesorului sau artistului talentat, gîndindu-ne că ei nu corespund acestui titlu decît în măsura în care sînt oameni și sînt în funcție de ceea ce spun și fac, în raport cu vorbele și faptele lor, sînt, așadar, corolarul acestora.

Călăuziți de astfel de principii, centrul de greutate al preocupărilor școlii în formarea elevului s-a deplasat de pe lecție, ca principală formă de desfășurare a activităților instructiv-educativă, pe activitatea desfășurată în laborator și cabinet și, mai ales, în atelier, știindu-se că acestea oferă celor mai mulți elevi posibilitatea de a dobîndi independența, responsabilitatea și demnitatea de om la care trebuie să aspire fiecare elev. Credem că în acest fel vom feri elevii absolvenți de anumite situații neplăcute în cazul în care nu vor intra în învățămîntul superior întrucît odată cu absolvirea, majoritatea vor avea posibilitatea să dobîndească și atestatul într-o anumită meserie.

La Congresul al X-lea al P.C.R., tovarășul Nicolae Ceaușescu afirma că : „Nivelul actual al societății socialiste, perspectivele evoluției sale impun perfecționarea multilaterală a învățămîntului, într-o concepție unitară pe baza programului de perspectivă de pregătire a cadrelor, în strînsă legătură cu dezvoltarea economică și socială“ (4).

Realizarea acestei sarcini presupune studierea și cunoașterea elevilor, orientarea lor în raport cu nevoile țării și județului, comunei și localității în cele din urmă, fără a ocoli însă posibilitățile elevului, înclinațiile și aptitudinile sale, deoarece gradul de stăpînire a tehnicii noi, eficacitatea utilizării cuceririlor sale, organizarea optimală a muncii, îmbunătățirea metodelor și procedeelor folosite în desfășurarea unei activități, introducerea unor inovații, creșterea productivității sînt în cele din urmă consecința firească a prezenței aptitudinilor. Ele ajută incontestabil la însușirea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor necesare atingerii acestor obiective.

Urmărind realizarea scopului general al educației „producerea și reproducerea pe scară lărgită și optimalizată a capacităților native ale indivizilor și de înzestrare a acestora cu un repertoriu minimal de valori orientative, de cunoștințe, precum și de comportamente conștientizate, dar mai ales cu capacitatea de a-și *organiza autonom*, liber și cu răspundere activitatea proprie de achiziție și prelucrare de informații, de folosire a comportamentelor însușite conform proiectului social" (5), conducerile școlilor au avut în vedere pe lîngă nevoile economice, înclinațiile și aptitudinile elevilor, în măsura în care au fost cunoscute și le-au creat posibilitatea continuării și dezvoltării acestora în funcție de opțiunile lor

În realizarea acestui principiu s-a avut în vedere faptul că „aptitudinile ușurează munca, îl ajută pe individ să se integreze ușor în activitatea profesională și îi oferă posibilitatea de a-și fructifica potențele creatoare, (întrucît ele sînt particularități dinamice ale personalității, supuse unei continue perfectibilități, care nu se efectuează spontan, ci sub influența permanentă a procesului instructiv-educativ" (6). În acest fel activitatea de studiere și cunoaștere a elevilor coordonată și realizată de diriginte împreună cu colectivul didactic, în care includem și maistrul-instructor, nu mai poate fi redusă la simple observații și acestea consemnate în mod formal. Depistarea înclinațiilor și aptitudinilor nu-i și nici nu poate fi decît urmarea unei munci susținute pe linia studierii și cunoașterii copiilor. Odată depistate ele trebuie canalizate pe făgașul normal, urmărite și dezvoltate în cadrul activităților instructiv-educative obligatorii și facultative organizate și desfășurate la nivelul școlii. Crearea atelierelor școlare, microîntreprinderilor și microcooperativelor agricole de producție vine și în întîmpinarea acestei cerințe, pînă mai ieri aproape imposibil de realizat.

Faptul că fiecare școală dispune de 2—4 ateliere (unele chiar mai multe) asigură elevilor posibilități vaste de inițiere, instruire și calificare într-o anumită meserie și, nu în puține cazuri, în raport cu opțiunile lor. În liceele în care au fost create microîntreprinderi există 8—10 ateliere și 3—4 în unitatea patronatoare. Profilul lor e diferit : electrotehnică, construcții de mașini, chimie, lăcătușărie, mecanică fină, țesătorie, confecții, croitorie etc., fapt care permite elevilor anui an de studiu (4—8 clase) să opteze pentru o meserie sau alta. Pentru a veni în sprijinul lor conducerile de școli, în funcție de aprecierile maistrului-instructor, acceptă transferul de la o grupă la alta, dacă există certitudinea că elevul poate face față în condiții mai bune în meseria pentru care solicită să fie transferat, dacă dispune de posibilități care să-i permită însușirea acesteia mai repede și mai temeinic.

Spre deosebire de atelier, microîntreprinderea este angajată mai mult în realizarea planului de producție sau a unor sarcini reieșite din acesta pentru întreprinderea patronatoare, se angajează în acțiunea de dotare a laboratoarelor și atelierelor școlare cît și în producerea unor obiecte vandabile, care să aducă venituri imediate microîntreprinderii și respectiv școlii.

O privire asupra Planului general de producție, trim. I, al microîntreprinderii liceului „C. D. Loga" reflectă această orientare :

TOTAL	AUTODOTARE	CONTRACTE ÎNTREPRIND.	COMENZI FONDUL PIEȚEI
47 230	14 650	22 880	9 700

În aserțiunile noastre ne-am referit deseori la maistrul-instructor considerîndu-l membru al colectivului didactic, fapt care ne obligă, fie și numai tangen-

țial să ne oprim asupra rolului său în atingerea parametrilor producției proiectate dar, mai cu seamă, în formarea omului și pregătirea acestuia pentru o anumită profesie, înarmarea sa cu un sistem de priceperi și deprinderi care să-i faciliteze calificarea, eventual perfecționarea într-o meserie. Sarcinile maistrului sînt complexe și de mare răspundere ; unele dintre ele sînt similare cu ale cadrelor didactice, altele au un caracter specific. Reținem că el răspunde de pregătirea elevilor într-o anumită meserie, urmărește asigurarea executării unor lucrări prin aplicarea proceselor tehnologice, a căror urmare sînt priceperile și deprinderile, dexteritatea de a folosi și mînui uneltele în executarea precisă a desenelor și schițelor, în funcție de instrucțiunile de fabricație.

Activitatea sa nu poate fi redusă însă la atît, deoarece el este dator să asigure instruirea practică, însușirea cunoștințelor din domeniul tehnologiei unei meserii, fapt care-i identifică sarcinile cu acelea ale profesorului. Tehnician prin pregătire, profesor prin sarcinile ce le incumbă misiunea sa în atelier și în școală, maistrul-instructor trebuie integrat în colectivul pedagogic și tratat în consecință. Pentru a-l avea însă de partea școlii, pentru a suplini lipsa pregătirii sale psiho-pedagogice e necesară realizarea acesteia pe parcurs, fapt care s-a urmărit în școlile din județul Timiș încă de la început prin luarea unor măsuri speciale. Casa corpului didactic împreună cu Inspectoratul școlar au organizat un curs de inițiere în domeniul psihologiei pedagogice a cărei tematică a fost axată cu precădere pe însușirea cunoștințelor din această specialitate implicate în organizarea activității de pregătire tehnico-productivă, măsură în care cunoașterea și respectarea lor asigură eficiența activităților. La nivelul municipiilor au fost organizate cercuri pedagogice (pe cît a fost posibil pe specialități), la nivelul școlilor mai mari maiștrii-instructori au fost constituiți în catedre de sine-stătătoare pentru a putea dezbate și într-un caz și în celălalt teme adecvate, caracteristice activității ce o desfășoară : de pedagogie, psihologie pedagogică, psihologia muncii, tehnologia didactică. Aceste măsuri au contribuit, în bună parte, la orientarea activității lor, la sporirea eficienței activității lor.

Cu concursul maiștrilor-instructori din învățămîntul profesional și liceele de specialitate, cu ajutorul direct al inspectorilor de specialitate (ingineri) au fost organizate mese rotunde pe diverse teme : „Metodologia instruirii tehnico-productive", „Cerințele duble ale profesiunii de maistru-instructor", „Posibilitățile și rolul maistrului-instructor în cunoașterea elevilor", „Legătura maistrului-instructor cu colectivul pedagogic al clasei și dirigintele acesteia" ș.a. În felul acesta maistrul-instructor a fost familiarizat, fie și numai cu problemele școlii și profesiei, fapt absolut necesar în rezolvarea sarcinilor complexe ce le incumbă funcția sa dublă de profesor și tehnician. În cadrul cercului pedagogic al directorilor s-au dezbătut teme care să contribuie la orientarea activității de îndrumare și control realizate de fiecare director la nivelul școlii. Iată cîteva dintre ele : „Pregătirea pentru asistență", „Rolul activității de pregătire tehnico-productivă în formarea priceperilor și deprinderilor de muncă la elevi" etc.

Măsurile la care ne-am referit nu ne-au ferit întotdeauna de greșeli, de tolerarea sau promovarea unora. Evitarea lor nu-i însă în exclusivitate în puterile Inspectoratului școlar și ale școlii ; ea depinde în mare măsură de sistemul pregătirii speciale a maiștrilor-instructori și acela al perfecționării lor organizate la nivel central ; de preocuparea celor în drept pentru elaborarea unor studii accesibile care să stea la îndemîna maiștrilor-instructori, să-i ajute în organizarea și desfășurarea activității în atelier, studii prin consultarea cărora să-și suplinească, pentru început, lipsa pregătirii lor psiho-pedagogice.

Ţinînd seama de specificul judeţului Timiş, de faptul că aproape jumătate din numărul şcolilor şi liceelor de cultură generală funcţionează în mediul rural, în cadrul acestor unităţi au fost create microcooperative agricole de producţie. Principiile care au stat la baza înfiinţării lor sînt similare cu cele avute în vedere la organizarea microîntreprinderilor. Ele îşi desfăşoară activitatea, în linii generale, conform Statutului cooperativelor agricole de producţie. Fără a urmări în exclusivitate şi aici producţia, s-au avut în vedere cerinţele şcolii, instrucţiei şi educaţiei, faptul că elevii trebuie să observe, să compare, să intervină şi să urmărească condiţiile în care cresc şi se dezvoltă anumite culturi, factorii care le înrîuresc dezvoltarea etc.

Conducerile şcolilor, profesorii de biologie-agricultură, conducerea microcooperativei agricole de producţie au avut în vedere caracterul experimental, fără a neglija însă aspectul economic. Pentru experimentele intensive au fost întrebuinţate mai ales loturile de pe lîngă şcoli, iar suprafeţele din perimetrul cooperativei agricole de producţie au fost destinate culturilor extensive. Lucrările din cadrul lor au fost executate conform calendarului activităţilor agricole de pe lotul şcolar stabilit, atît pentru cultura mare cît şi pentru legumicultură, floricultură, pomicultură, viticultură etc., deoarece în organizarea microcooperativelor agricole de producţie s-a ţinut cont de specificul fiecărei localităţi. În acest fel în unele şcoli ponderea a avut-o legumicultura, iar în altele viticultura şi în cele mai multe cultura mare.

Rezultatele microcooperativelor agricole de producţie, evaluate în raport cu producţia obţinută la hectar au ajuns adesea la nivelul celor realizate în cooperativa agricolă de producţie patronatoare, ori, în unele localităţi, le-au depăşit, fapt care confirmă orientarea în organizarea, planificarea şi desfăşurarea activităţii lor. Fondurile realizate au fost folosite în acţiunile de dotare a laboratoarelor şi atelierelor, lucru care va contribui în viitor la sporirea calităţii activităţii instructiv-educative ce se desfăşoară în cadrul lor.

Orientarea profesorilor de biologie-agricultură în organizarea şi desfăşurarea activităţilor în cadrul microcooperativelor agricole de producţie, chiar dacă nu s-a pus cu aceeaşi acuitate ca în cazul maiştrilor-instructori, la nivelul judeţului, Inspectoratul şcolar a realizat un centru de perfecţionare al acestora la Liceul agricol din comuna Ciacova. Liceul dispune de o bază materială bună, este încadrat cu profesori şi ingineri calificaţi. Cursurile desfăşurate aici au fost organizate în două serii, avînd o durată de 6 zile. Tematica dezbaterilor, expunerile audiate, lucrările practice desfăşurate au răspuns în cea mai mare parte frămîntărilor fireşti ale majorităţii profesorilor de biologie-agricultură.

Fără intenţia de a uniformiza organizarea şi desfăşurarea activităţii în cadrul microcooperativelor agricole de producţie, pe loturile experimentale, cu prilejul cursurilor la care ne-am referit au fost fixate liniile directoare, orientarea generală în organizarea şi desfăşurarea activităţilor practice cu elevii, realizîndu-se concomitent şi un preţios schimb de experienţă la nivelul judeţului. În afara dezbaterilor organizate, expunerilor, lucrărilor practice asistate, profesorii au participat nemijlocit la efectuarea unor lucrări ce se impun a fi organizate şi desfăşurate cu elevii.

Atît în cazul lor cît şi al maiştrilor-instructori, cursurile, mesele rotunde, dezbaterile, participarea efectivă la anumite activităţi au urmărit orientarea, iniţierea lor în aşa fel încît să fie evitate acţiunile cu caracter aleatoriu şi entropic, să-i ajute să-şi desfăşoare activitatea la nivelul pretenţiilor actuale.

Concluzionînd asupra locului pregătirii tehnico-productive în activitatea instructiv-educativă a elevilor, apreciem că el nu va fi niciodată cel scontat, atîta timp cît la realizarea prevederilor sistemului unitar care începe în clasele I—IV prin acomodarea elevilor cu munca, continuă în clasele I—VIII cu iniţierea elevilor într-o anumită profesie şi se încheie în clasele IX—X ale şcolii generale, respectiv în anii I—IV ai liceelor de cultură generală, nu vor contribui toate obiectele incluse în planul de învăţămînt, întregul colectiv didactic.

BIBLIOGRAFIE

1. Ralph Linton, *Fundamentul cultural al personalităţii*, Editura ştiinţifică, 1968, p. 72.
2. Mircea Maliţa, *Metoda simulării*, „Tribuna şcolii", 29.X.1971.
3. Nicolae Ceauşescu, *Raport la Conferinţa Naţională a P.C.R.*, iulie 1972, p. 25.
4. Nicolae Ceauşescu, *Raport la Congresul al X-lea al P.C.R.*, p. 48.
5. Pavel Apostol, *Educaţie şi pedagogie în perspectiva operaţională*, Editura didactică şi pedagogică, 1969, p. 67.
6. Ştefan Zisulescu, *Aptitudini şi talente*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1971, p. 7.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ПРОИЗВОДСТВЕННО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

(Резюме)

Авторы основывают свой очерк на идее осуществления единственной системы производственно-технической подготовки учеников, для того чтобы, формировать людей способные отвечать спросам производства, их интегрированию в социальную жизнь.

Статья излагает ценный опыт школ уезда Тимиш в организации и действии школьных мастерских микропредприятий и сельскохозяйственных микрокооперативов школьного производства.

LES RESSOURCES EDUCATIVES DE L'ACTIVITE TECHNIQUE-PRODUCTIVE

(Résumé)

Les auteurs ont pris pour fondement de leur étude l'idée de la réalisation d'un système unitaire pour la formation technique — productive des élèves, pour qu'ils puissent devenir des hommes capables à répondre aux demandes de la production, à leur intégration dans la vie sociale.

L'article expose l'expérience précieuse des écoles du district de Timiş pour l'organisation et le fonctionnement des ateliers scolaires, des microentreprises et des microcoopératives agricoles de production scolaires.

THE EDUCATIONAL RESOURCES OF TECHNICAL-PRODUCTIVE ACTIVITY

(Abstract)

The authors focus their study on the idea of the achievement of a unitary system in pupils' technical productive training in order to form people capable of answering the requirement of production and their integration in social life.

The author shows the valuable experience of the schools in Timiş county in the organization and employment of school workshops, of microenterprises and microcooperatives of school output.

Instruirea tehnico-productivă în cîteva școli din Craiova

reportaj-anchetă de **GEORGE NESTOR**

Prof. Nicolae Băjan, directorul Școlii generale nr. 2, un om mai în vîrstă, plin de energie și dinamism, un vechi slujitor al școlii care știe și ține să exprime în activitatea sa că bogata-i experiență se îmbină perfect cu cerințele, cu izbînzile noului ; prof. Arcadie Botezatu, directorul Școlii generale nr. 10, mai tînăr, un bonom, însă la fel de dinamic, exprimînd în activitatea sa stăruința spre inedit ; prof. Silvestru Moraru, directorul Liceului „Frații Buzești", un cadru didactic la fel de distins, un om fără vîrstă, impresie datorată modului său de a se comporta — sobru, echilibrat — impus, poate și de răspunderea complexă în conducerea vechiului edificiu școlar.

Cu acești trei tovarăși, competenți și inimoși, am stat de vorbă mai îndelung despre instruirea tehnico-productivă a elevilor în cele trei școli craiovene, care prezintă trei aspecte : a) instruirea tehnico-productivă în atelierele școlare (Șc. gen. nr. 2), b) instruirea tehnico-productivă în uzină (Șc. gen. nr. 10) și c) instruirea tehnico-productivă atît în atelierele școlare, cît și în uzină (Liceul „Frații Buzești").

ȘCOALA GENERALĂ Nr. 2

În această școală funcționează două ateliere : unul de lăcătușărie (maistru-instructor Mihail Lăzărescu) și altul de croitorie-lenjerie (maistru-instructor Virginia Gîdei). În atelierul de lăcătușărie lucrează cîte 4 ore pe săptămînă băieții din clasele a VII-a și a VIII-a, care sînt inițiați în meserie și cîte 12 ore pe săptămînă băieții din clasele a IX-a și a X-a a căror pregătire le asigură încadrarea în producție.

Școala este patronată de C. T. (Centralizare-telecomandă), o secție a Regionalei C.F.R. Craiova, care a acordat sprijin în organizarea celor două ateliere, dotîndu-le cu menghine, bormașini electrice, polizor, aparat de sudură, compresor, diverse scule, a recondiționat bancurile din atelierul de lăcătușărie, a montat 10 mașini de cusut electrice, a melaminat mesele de lucru din atelierul de croitorie etc. Atelierul de lăcătușărie lucrează pentru întreprinderea C.T. (de la care primește materialul și plata manoperei) suporți pentru transformatoare și lacăte pentru siguranța macazelor. Se mai confecționează săniuțe, ștergători de metal, suporți din fier forjat pentru flori, fărașe, cîrlige pentru cenușare, spaliere de metal, apărători (grilaje) de fier pentru ferestre, pîlnii ș.a.

În atelierul de croitorie-lenjerie, unde lucrează fetele din clasele V—X se confecționează lenjerie pentru femei, lenjerie de pat, seturi cu motive românești, broderii colorate și albe. Obiectele rezultate de la cele două ateliere intră în parte, în fondul școlii, ca materiale de uz practic sau ca material documentar, iar cele mai multe sînt valorificate. În primele luni ale anului școlar s-a realizat prin cele două ateliere un venit de peste 10 000 lei care a fost folosit în cea mai mare măsură pentru dezvoltarea bazei materiale a atelierelor și dotarea laboratorului de fizică cu epidiascoape, diascoluri, picup.

ÎNTREBARE : În ce măsură ceilalți profesori ai școlii colaborează la buna desfășurare a instruirii tehnico-productive a elevilor ?

M. LĂZĂRESCU : Am putea spune că există o strînsă colaborare. Ei vin în atelierele noastre de cîte ori sînt solicitați ; de pildă, atunci cînd a trebuit să confecționăm pîlnia în atelierul de lăcătușărie, am avut nevoie de sprijinul profesorului de matematică. Dumnealui a explicat elevilor cum se face desfășurarea trunchiului de con prin calcule și scheme la tablă, apoi practic, folosind materialul de lucru. La fel, profesorul de desen ne-a sugerat unele modele pentru suporturile de flori confecționate din tablă și fier forjat.

ÎNTREBARE : Colaborați și cu profesorii-diriginți ?

M. LĂZĂRESCU : Foarte strîns. Profesorii-diriginți vin aproape săptămînal cînd clasele lor se află în ateliere. Ei urmăresc modul de comportare a elevilor, frecvența, ținuta (îmbrăcămintea de protecție), discută cu noi asupra procesului muncii, informează conducerea școlii asupra celor constatate, fac propuneri pentru buna desfășurare a activității, iar cînd e nevoie, putem lua împreună unele măsuri.

ÎNTREBARE : Cum izbutiți să realizați cusături atît de frumoase și inedite ca model ?

VIRGINIA GÎDEI : La baza creației noastre stă folclorul, apoi imaginația și interpretarea. Pentru fiecare clasă există un „caiet de modele" unde elevele colecționează motive folclorice din întreg județul ; acestea prilejuiesc incursiuni în folclor, obiceiuri, forme geografice, așezări umane etc. Pornindu-se, de pildă, de la o singură floare se adaugă noi elemente potrivite, care să concure la împlinirea unui întreg unitar din punct de vedere compozițional și artistic. Prin această metodă de lucru se satisface spiritul de inventivitate al elevelor, se dezvoltă imaginația, se contribuie la educația estetică.

ÎNTREBARE : Pentru celelalte lucrări, de lenjerie de pildă, există un alt caiet ?

VIRGINIA GÎDEI : Da, există „caietul individual" în care fiecare elevă reduce la scară tiparele pentru calculele materialelor necesare obiectului de confecționat. În acest caiet se întocmește și un mic deviz cuprinzînd costul materialului și a manoperei, se stabilește prețul, ținîndu-se seama de prețurile existente în comerțul de stat.

ÎNTREBARE : Care sînt preocupările pentru încadrarea în producție a absolvenților școlii de zece ani ?

NICOLAE BĂJAN : O primă sarcină în această privință revine directorului și dirigintelui clasei a X-a. Noi stăm de vorbă îndelung cu elevii pentru a le afla preferințele, ne străduim să le cunoaștem înclinațiile, ținem o strînsă legătură cu părinții, consultîndu-ne asupra celor mai eficace modalități de rezolvare a acestei probleme.

Deoarece școala noastră are ateliere de lăcătușărie și croitorie, ne adresăm din timp anumitor întreprinderi cu profil apropiat atelierelor noastre și recomandăm pe absolvenții clasei a X-a pentru a fi încadrați.

ÎNTREBARE : Anul trecut, de pildă, cum a fost rezolvată încadrarea în producție a absolvenților clasei a X-a ?

NICOLAE BĂJAN : Din cei 16 absolvenți ai școlii generale de 10 ani, au intrat în producție 15 și anume : 4 fete la Casa de mode, 5 fete la Fabrica de confecții, 5 băieți la Uzinele „Electroputere", 1 băiat la o întreprindere de construcții. Al 16-lea elev a dat diferența și a intrat în anul III la un liceu de cultură generală.

ÎNTREBARE: Unde credeţi că se poate desfăşura pregătirea tehnico-productivă în condiţii optime?

NICOLAE BĂJAN: Noi am organizat-o în atelierele şcolare şi cred că aşa e bine.

ŞCOALA GENERALĂ Nr. 10

Ultima întrebare adresată tov. prof. Nicolae Băjan — (Unde credeţi că se poate desfăşura instruirea tehnico-productivă în condiţii optime?) — am adresat-o şi tov. prof. Arcadie Botezatu, directorul Şcolii generale nr .10. Dumnealui optează pentru pregătirea elevilor direct în uzină, bizuindu-se pe următoarele argumente: elevii sînt încadraţi nemijlocit în procesul de producţie, sînt pregătiţi de cei mai competenţi maiştri sau ingineri ai uzinei şi instruiţi după ultimele cerinţe ale tehnicii actuale; nu le va lipsi niciodată materia necesară instruirii; efectuînd lucrările în fluxul producţiei, acestea vor fi întotdeauna de bună calitate; se vor obişnui de la bun început cu atmosfera de uzină, cu seriozitatea, punctualitatea, ritmul de muncă; trăiesc o satisfacţie morală determinată de faptul că produsele ieşite de pe mîinile lor contribuie la realizarea planului de producţie al uzinei; se vor strădui să lucreze cît mai bine, deoarece în funcţie de gradul lor de pregătire vor fi sau nu reţinuţi în aceeaşi uzină după absolvirea clasei a X-a.

Bineînţeles că nu sînt singurele argumente în sprijinul acestei idei, după cum se pot găsi destul de multe alte argumente care să pledeze şi pentru instruirea în atelierele şcolare. Cred că problema nu se pretează deocamdată decît la fundamentări teoretice, întrucît, pe de o parte nu toate şcolile din ţară au în vecinătatea lor uzine ca cele din Craiova sau alte oraşe, iar, pe de altă parte, nu e necesar ca şcolile să-şi organizeze ateliere cu orice preţ, dacă elevii pot lucra în întreprinderi apropiate, realizîndu-se şi o colaborare cu avantaje reciproce.

Am consemnat, acest aspect, expus de tov. prof. Botezatu pentru a accentua faptul că instruirea tehnico-productivă a elevilor se poate desfăşura în cele mai bune condiţii pornind în primul rînd de la posibilităţi şi condiţii, ajungînd la organizare şi metode, apoi la rezultate. Aici intervine buna orientare, iniţiativa, competenţa factorilor de răspundere şi fără îndoială pasiunea, despre care se poate spune că este unul dintre factorii hotărîtori în oricare activitate.

Şcoala generală nr. 10 este printre primele şi puţinele şcoli generale care au organizat instruirea tehnico-productivă a elevilor direct în uzină. Interesantă poate apărea activitatea cu cele două clase terminale, şi de aceea l-am întrebat pe tov. A. Botezatu:

— Cum se face instruirea tehnico-productivă a elevilor din clasa a IX-a?

— Clasa a IX-a A, (44 de fete) ca şi clasa a IX-a B (mixtă, cu 34 fete şi 10 băieţi) lucrează în Uzina mecanică de material rulant — U.M.M.R., şi anume trei grupe de fete în secţia bobinaj, iar o grupă de băieţi în secţia auto.

— Aveţi o înţelegere cu uzina?

— O înţelegere scrisă prin care U.M.M.R. se obligă să pregătească în meseria aceasta elevii în timp de doi ani.

— Desigur că părinţii au fost de acord.

— Nu numai că au fost de acord, dar s-au angajat în scris că-şi vor ţine copiii în uzină pînă la absolvirea şcolii.

— Urmînd ca, după aceea, să fie încadraţi în muncă.

— Există un angajament al U.M.M.R. în acest sens, să încadreze o parte dintre elevii calificați, dar în limita nevoilor pe care le va ridica planul de producție.

— Și ceilalți ?

— Se vor încadra la alte întreprinderi.

— Pe ce bază ?

— Pe baza unui atestat de muncitor calificat în specialitatea bobinaj și, respectiv, auto.

— Cine eliberează atestatul ? Școala ?

— Noi eliberăm certificatul de absolvire al școlii generale de 10 ani, iar atestatul este eliberat de uzină.

— Cum se face pregătirea elevilor ?

— Pregătirea elevilor este organizată de șase ingineri și maiștri din uzină — remunerați de școală cu șase ore săptămînal. Între noi și U.M.M.R. există un acord prin care maiștrilor-instructori li se prelungește programul de lucru, potrivit programei școlare.

— Această programă este adaptată, probabil, și programului uzinei.

— Bineînțeles. Ea este întocmită pentru doi ani, ținîndu-se seama de cunoștințele elevilor, cum și de disciplinele înrudite, ajutătoare meseriei respective. În această ordine de idei, ne-am lovit de o greutate pe care aș dori să o exprim.

— Vă rog.

— Începînd din anul școlar în curs, la clasa a IX-a a fost înlocuită disciplina „Electrotehnică" cu „Organe de mașini, automobile, tractoare și conducere auto". Or, acest obiect nu cuprinde noțiuni necesare specializării în bobinaj, de pildă. În acest sens cred că Ministerul Educației și Învățămîntului ar trebui să lase la latitudinea școlilor alegerea unor discipline de învățămînt care pot concura la buna desfășurare a instruirii tehnico-productive a elevilor. Aceasta cu atît mai mult, cu cît în alegerea unor discipline s-a creat un precedent și mă refer la limbile străine.

— Aveți dreptate. Pregătirea elevilor în uzină se face numai practic sau și teoretic ?

— Se pune un mai mare accent pe latura practică a pregătirii, în așa fel încît lecțiile teoretice să nu ocupe mai mult de 1/4 pînă la 1/3 din timpul afectat instruirii. Instruirea practică, la bobinaj de pildă, se face pe ateliere de lucru, în care operațiunile se schimbă. Rotația este planificată de așa natură încît elevele să treacă prin toate etapele procesului de producție respectiv.

— Cum urmărește școala desfășurarea pregătirii în uzină ?

— Prin prezența noastră acolo. Mai cu seamă profesorii-diriginți controlează cu regularitate prezența, condițiile de muncă, comportarea elevilor și rezultatele lor. Anumite situații sau deficiențe fac obiectul unor dezbateri în orele de dirigenție, în ședințele U.T.C. pe clasă, sau pe școală. O dată sau de două ori pe an se discută modul cum se desfășoară instruirea tehnico-productivă și în consiliul profesoral.

— Aveți de făcut vreo propunere ?

— Da. Sînt de părere că elevii care promovează clasa a VIII-a a școlii generale trebuie să aibă libertatea de a se înscrie în clasa a IX-a la orice școală doresc, în funcție de condițiile de profesionalizare, specificul meseriei către care vor să se îndrepte. Poate că atelierele sau uzina care patronează școala lor nu le satisfac înclinațiile. Avînd dreptul să se înscrie la oricare școală ei pot opta pentru meseria către care se simt atrași. Acest lucru ar presupune anularea interdicției

care prevede respectarea circumscripției școlare pentru înscrierea elevilor în clasele IX și X.

— Cred că propunerea este demnă de analizat de către forurile competente.

LICEUL „FRAȚII BUZEȘTI"

Pentru cunoașterea modului de organizare a instruirii tehnico-productive în Liceul „Frații Buzești" voi transcrie Planul de muncă al catedrei de pregătire tehnico-productivă pe trimestrul I, 1972—1973. El mi-a fost pus la dispoziție de prof. Silvestru Moraru, directorul școlii și prof. Const. Duță, director adjunct, de la care am aflat și alte aspecte pe care le voi expune în măsura utilității lor pentru cititori. Din planul de măsuri am renunțat la rubricile „Termen de realizare", „Cine răspunde" și „Observații", și am păstrat cele mai importante „Obiective și măsuri". Iată-le :

1. Comisia metodică este formată din 13 membri, profesori-maiștri care, în cadrul acțiunii de pregătire tehnico-productivă, activează în conformitate cu instrucțiunile M.E.I. și prevederile programei analitice, sub conducerea și îndrumarea directoruuli de studii al liceului, ajutat de maistru-instructor Pîrlogea St., responsabilul comisiei.

2. Pentru efectuarea lucrărilor practice de atelier, în cadrul liceului se organizează și vor funcționa 10 ateliere, pentru specialitățile : lăcătușărie, electricitate, radio-T.V., tîmplărie—traforaj, croitorie, țesut, menaj, gospodărie și lucru de mînă. Se preconizează și înființarea unui atelier de mecanică auto.

3. Elevii anului IV (băieții) cu specialitatea lăcătuși și elevii anului II și III, cu specialitatea electricieni, precum și o grupă de eleve în specialitatea bobinatoare, vor face practica în secțiile și atelierele Uzinei „Electroputere", în total 13 grupe.

— Elevii anului I electricieni și elevii anilor II și III lăcătuși vor face practică în atelierele școlii.

— Toate elevele din anii V—VIII și I—IV vor face practica, de asemenea, în atelierele-școală. Se preconizează ca elevele anului IV să facă practica pe trimestrul II în întreprinderile „Independența" și „I. C. Frimu".

4. În acțiunea de pregătire tehnico-productivă, liceul nostru este patronat de Uzinele „Electroputere" care se obligă să organizeze și să doteze atelierele liceului cu utilaj, mobilier, unelte, aparate și materiale diferite de lucru, să sprijine în permanență conducerea liceului și pe profesorii-maiștri în acest scop, să primească elevii la practică în uzină.

5. Comisia metodică va ține cîte o ședință pe lună. Prima ședință din luna octombrie va fi de conținut. Se vor prelucra instrucțiunile din programa analitică recent primită, introducerea caietului de practică, planul de muncă al comisiei etc.

6. Fiecare maistru-instructor își va întocmi planificările lucrărilor ce le va face cu elevii, după noul model primit de la M.E.I., și-l va preda directorului de studii.

7. Fiecare profesor-maistru va avea cîte un caiet-catalog de practică vizat de directorul liceului și întocmit după modelul dat. În el vor trece zilnic absențele și observațiile asupra comportamentului și notării elevilor la practică.

8. Profesorii-maiștri vor ține evidența aprecierii lucrărilor efectuate de elevi dînd note la fiecare lucrare, iar calificativul ca medie aritmetică a acestor note din timpul anului, se face la finele anului școlar.

9. Pentru ca elevii să treacă prin toate locurile de muncă și să cunoască toate operațiunile complexe din procesul de producție, în secțiile și atelierele din uzină, în meseria aleasă, se va întocmi un grafic de rotație al elevilor pe echipe, astfel ca să nu aglomereze efectivul lecțiilor și să nu împiedice bunul mers în producție.

10. Profesorii-maiștri vor urmări în permanență condițiile de muncă ale elevilor în întreprinderi, intervenind la timp la conducerea uzinelor pentru îmbunătățirea acestor condiții.

11. În vederea documentației tehnice maiștri-instructori vor participa la consfătuirile de producție din uzină, iar cu ocazia instructajului introductiv vor fi informați și elevii.

12. În cadrul echipelor de muncitori, pe lîngă care sînt repartizați să lucreze elevii, se vor purta discuții de către profesorii-maiștri însoțitori, despre scopul și modul desfășurării activității practice în producție, lămurindu-se unele confuzii tehnice însușite greșit de elevi.

13. Pentru a face o legătură între teorie și aplicarea cunoștințelor în practică, profesorii-maiștri vor face interasistențe la profesorii de matematică, fizică, chimie, naturale, desen etc.

14. Maistrul-instructor va urmări obținerea de comenzi particulare (din afară) pentru a le executa cu elevii în atelierul-școală și vor produce lucrări

cu vînzare, în scopul constituirii unui fond de rulment, pentru autodotarea atelierelor cu cele necesare. Toate lucrările produse se vor vinde contra cost, prin serviciul contabilității, tăindu-se chitanțe în acest scop.

15. În cadrul lucrărilor de instruire a elevilor, maiștrii-instructori le vor lega de viață, de cunoștințele teoretice primite de elevi la obiectele de curs, înlăturîndu-se astfel caracterul de meșteșugărie pură al practicii.

16. Se va înființa o sală în care vor fi expuse și păstrate toate lucrările efectuate cu elevii, pînă la vînzarea lor sau pînă la expunerea în expoziția de fine de an pe oraș.

17. Pentru a avea un sprijin cît mai mare, cît și pentru asigurarea unor rezultate cît mai bune în munca de instruire practică și educarea comunistă a elevilor, profesorii-maiștri vor colabora cît mai strîns și în permanență, și vor cere sprijinul organizațiilor din școală și întreprindere, cu conducerea liceului, precum și cu diriginții claselor, cerîndu-le tot concursul.

18. Maiștri-instructori vor urmări comportarea elevilor în producție, față de muncitori și cadrele de conducere.

19. Se vor organiza întîlniri cu muncitori fruntași și elevi de la seral din întreprinderi, care vor expune elevilor din viața și munca lor, aspecte pozitive, inovații și invenții apărute în cabinetul tehnic al uzinei etc.

— De asemenea se va întocmi un plan de acțiuni cultural-sportive între elevi și organizația U.T.C. din uzină. Se vor organiza de asemenea și acțiuni patriotice cu elevii în uzină.

20. La finele trimestrului I se va ține ședință de analiză a muncii, împreună cu reprezentanții întreprinderii în care se va prezenta o dare de seamă asupra modului cum s-a desfășurat practica elevilor, sprijinul dat de uzina tutelară în această acțiune, rezultate obținute, se vor trage concluzii și se vor lua măsuri de înlăturarea deficiențelor ivite.

Din cele aflate de la tovarășul director Moraru și din cele văzute am înțeles că acest plan de muncă nici nu ilustrează în întregime activitatea dusă în scopul instruirii practico-productive a elevilor. Ea este mult mai bogată, lucru firesc, de altfel, în cazul unei școli ca Liceul „Frații Buzești". Este un plan de muncă, totuși, care poate folosi altor unități școlare, fie îmbogățit, fie adaptat, mai ales, condițiilor specifice.

Din planul de muncă nu se vede clar colaborarea dintre școală și uzină, pe toate planurile, care este mult mai bogată. În această privință mai trebuie spus că există o legătură permanentă între organizațiile de tineret de la Liceul „Frații Buzești" și cele de la Uzinele „Electroputere". Elevii (și nu numai cei care fac practică) participă la diferite manifestări cultural-științifice organizate de tineretul muncitoresc din uzină. Există acolo un cineclub, formații artistice, au loc spectacole, se organizează conferințe etc. Profesorii liceului fac expuneri, țin conferințe și sprijină sub toate formele acțiunile tineretului din uzină. La rîndul lor, maiștri, ingineri și tehnicieni de la „Electroputere" vin și participă la cercurile pe obiecte, la activitatea atelierelor, cum și la activitatea societăților de elevi din cadrul liceului (Soc. literară „Alex. Macedonski", Soc. științifică „Spiru Haret", Societatea de științe sociale și politice a elevilor).

Tehnoclubul comitetului U.T.C. de la „Electroputere" își desfășoară ședințele de lucru în laboratorul de fizică al liceului, unde vin și elevii, vin și alți oameni de știință din oraș. La aceste manifestări științifice sînt folosite atît aparatura laboratorului, cît și aparate aduse din uzină. De altfel școala se bucură de asistența tehnică a uzinei din toate punctele de vedere.

Aspectele reținute și transcrise aici au de scop, pe de o parte un împrumut de experiență altor școli, iar pe de altă parte, o invitație tuturor cadrelor didactice cu bune rezultate în instruirea tehnico-productivă a elevilor să-și comunice procedeele, metodele de lucru, destul de vag și de timid exprimate deocamdată în literatura pedagogică. Paginile „Revistei de pedagogie" le sînt deschise.

Liceul pedagogic, centru metodic de perfecționare a educatoarelor și învățătorilor

Prof. dr. V. POPEANGĂ

Revoluția tehnico-științifică și marile mutații socio-profesionale pe care le înregistrează lumea contemporană amplifică funcțiile socio-culturale ale liceului pedagogic ca instituție socială. Liceul pedagogic devine în această perspectivă o instituție care exercită funcția de pregătire a cadrelor didactice pentru grădinițe și clasele I—IV ale școlii generale și de perfecționare profesională a acestor cadre. Exercitarea funcției de perfecționare a educatoarelor și învățătorilor ridică pentru conducerea liceului pedagogic întrebări noi, la care ea este chemată să dea răspunsuri : care sînt coordonatele activității de perfecționare ? ce soluții să dăm problemelor de azi ale perfecționării educatorilor ? care sînt preocupările lor pedagogice ? care este modelul unei activități eficiente de perfecționare a educatoarelor și învățătorilor ? În raport cu preocupările și experiența noastră în această direcție vom încerca să schițăm răspunsurile la aceste probleme.

I. *Coordonatele activității de perfecționare.* Activitatea de perfecționare a liceului pedagogic se desfășoară între două coordonate : dezvoltarea științei moderne și necesitățile practice ale școlii ca instituție educativă. Unele forme de perfecționare — cursuri organizate pe plan județean, cicluri de expuneri pe probleme pedagogice — au ca scop transmiterea de informații despre progresul realizat în diferite domenii ale științei și în special în pedagogie. Dar școlile din județ se diferențiază ca instituții educative în funcție de mediul social-cultural în care activează, dimensiunile lotului școlar, structura corpului didactic (specialități, grade didactice). La aceste elemente de diferențiere se mai adaugă necesități și preocupări pedagogice, nuanțate în funcție de atmosfera culturală din școală și de posibilitățile de informare de care dispun cadrele didactice din instituția școlară respectivă. Aceste elemente de diferențiere fac necesară *prospectarea necesităților de perfecționare* dintr-o școală sau din școlile dintr-o anumită zonă geografică. Activitatea de perfecționare va deveni eficientă, dacă ea se va corela organic cu cele două coordonate : *epocă* — nivelul științei și tehnicii contemporane — și *mediu* — cererea de informație a cadrelor didactice, problemele pedagogice a căror dezbatere îi interesează.

Conducerea liceului pedagogic poate utiliza modalități diferite pentru prospectarea necesităților de informații manifestate în cadrul grădinițelor și al școlilor generale. Amintim în acest sens : analiza proceselor-verbale ale inspecțiilor făcute pentru acordarea gradelor didactice, convorbiri cu educatoarele și învățătorii din diferite instituții educative, ancheta sociologică etc. Cu prilejul cursurilor de perfecționare a educatoarelor și învățătorilor organizate de Liceul pedagogic din Arad conducerea școlii a inițiat introducerea în program a unor consultații pe teme

pedagogice solicitate de participanții la cursuri, care au fost rugați să noteze pe o foaie trei teme de pedagogie pentru care ar dori informații și explicații din partea lectorilor de la cursuri. Am alcătuit un inventar al acestor teme și am observat că atît educatoarele, cît și învățătorii au solicitat informații despre utilizarea mijloacelor audio-vizuale în procesul de învățămînt. Solicitările educatoarelor și învățătorilor n-au vizat probleme cu caracter general, ci explicații metodice însoțite de activități practice. Pentru educatoare au fost organizate activități în grădinița de aplicație, arătîndu-li-se în mod practic cum se utilizează diascolul, aspectomatul, picupul, magnetofonul etc. Educatoarele au mai solicitat informații despre organizarea activității pe baza noii programe și despre formarea reprezentărilor matematice, iar învățătorii despre dezvoltarea limbajului la elevi, predarea cunoștințelor de geografie a județului Arad, organizarea activității în condițiile predării simultane la două clase, predarea la clasa I alcătuită din copii de 6 ani, activitățile pionierești în mediul rural etc. O anchetă efectuată de noi printre învățătorii de la unele școli generale din județul Arad ne-a arătat că mulți dintre ei manifestă interes pentru cunoașterea actualității pedagogice, a frămîntărilor de idei din pedagogia contemporană. La punctul : „Notați cîteva probleme de pedagogie pentru care doriți informații ?" majoritatea învățătorilor au arătat că doresc să știe ce e nou în domeniul pedagogiei, de ce posibilități practice pot dispune ei pentru modernizarea conținutului învățămîntului, ce metode noi pot fi utilizate în lecții. S-a observat din răspunsuri că învățătorii doresc exemplificarea explicațiilor teoretice în activități practice organizate în școala de aplicație sau în alte școli din oraș și județ.

Perfecționarea educatoarelor și învățătorilor este un proces subordonat unui scop practic : sporirea randamentului activității pe care o desfășoară și a eficienței sociale a instituțiilor în care ei activează. Din această cauză perfecționarea pedagogică nu trebuie redusă sau limitată la activități care se desfășoară în centrul de județ unde funcționează liceul pedagogic, Casa corpului didactic și instituții cultural-educative care-i pot ajuta în activitatea de informare culturală : bibliotecă județeană sau municipală, muzeu, teatru etc. Un asemenea mod de a înțelege perfecționarea educatoarelor și învățătorilor va reduce acest proces la informarea pedagogică prin conferințe și expuneri și-l va îndepărta de realitățile socio-culturale în care funcționează instituțiile școlare rurale mai îndepărtate de centrul de județ și unde schimbul de opinii pedagogice poate fi organizat mai greu. De aceea, considerăm necesară diversificarea activităților de perfecționare, precum și organizarea unor activități de informare și dezbatere pedagogică în cadrul școlilor generale din județ. Pe lîngă informarea pedagogică, scopul activităților desfășurate de liceul pedagogic în cadrul școlilor generale din județ este de a cultiva receptivitatea pentru nou a educatorilor din aceste școli și de a stimula activitatea de perfecționare desfășurată în școală.

II. *Analiza activității de perfecționare desfășurată de liceul pedagogic.* Activitatea de perfecționare desfășurată de liceul pedagogic are în structura sa acțiuni complexe care vizează *informarea pedagogică* a educatoarelor și învățătorilor, *inițierea lor în utilizarea metodelor moderne* în procesul de învățămînt și *stimularea spiritului creator* al educatorilor. Asimilarea de valori pedagogice, introducerea noului în practica școlară și căutarea creatoare de noi metode sînt dimensiunile activității de perfecționare. Dintre modalitățile operaționale pe care le utilizează liceul pedagogic pentru îndeplinirea rolului său în perfecționarea educatorilor semnalăm următoarele : 1) cursurile de perfecționare, 2) conferințele pedagogice, 3) activitățile deschise în școala de aplicație, 4) informarea pedagogică prin

presa locală, anuare școlare, buletine ale Casei corpului didactic, bibliografii tematice.

1. *Cursurile de perfecționare* au o tematică unitară și vizează, în primul rînd, informarea pedagogică. Pentru a spori eficiența formativă a cursurilor de perfecționare este necesar ca în timpul desfășurării lor să se răspundă unor preocupări concrete care-i interesează pe participanții la cursuri, să li se dea răspunsuri la întrebările pe care ei le ridică. În afară de prelegerile ținute de profesorii școlii, în cadrul Liceului pedagogic din Arad au fost utilizate și alte modalități de informare : consultații acordate unor educatoare și învățători care solicitau informații asupra unor probleme care nu erau prevăzute de programă, asistențe la activități didactice și analiza acestora, demonstrații de utilizare a mijloacelor audio-vizuale și prezentarea unor noi lucrări de pedagogie. Am observat că ceea ce interesează în mod deosebit pe educatoare și învățători sînt modalitățile de renovare a tehnologiei didactice prin utilizarea mijloacelor audio-vizuale. Cursurile de perfecționare dobîndesc alte valențe în domeniul perfecționării, dacă ele nu se reduc la prelegeri pedagogice, care ridică pentru învățători numeroase probleme de informare și de restructurare a unor metode de muncă didactică Alături de prelegere, această perioadă de perfecționare profesională trăită în cadrul liceului pedagogic trebuie să cuprindă dezbateri pe teme actuale de pedagogie, literatură, știință, consultații, vizitarea unor expoziții școlare etc.

2. *Conferințe și dezbateri pedagogice* în cercurile pedagogice ale educatoarelor și învățătorilor și în școlile generale din județ, prezintă valoare pentru faptul că transferul de informație se face în funcție de nevoile concrete din școală, iar prezența profesorilor liceului pedagogic printre educatoare și învățători sporește interesul lor pentru perfecționarea activității didactice. Prin prezența profesorilor liceului pedagogic în cadrul școlilor generale activitatea de informare dobîndește un caracter bilateral : de la liceul pedagogic spre școala generală se realizează un transfer de informații pedagogice, iar de la școala generală un transfer de informații despre starea de funcționalitate a școlilor generale și preocupările educatorilor din cadrul lor. Cunoașterea atmosferei culturale din școlile generale și a preocupărilor pedagogice ale corpului de educatori dintr-o școală prezintă o valoare orientativă pentru activitatea de perfecționare pe care o desfășoară liceul pedagogic.

Intervenția liceului pedagogic se poate produce și atunci cînd se constată dificultăți sau nedumeriri în utilizarea unor metode. Două exemple ni se par edificatoare în acest sens. Unii învățători care predau la clasa a II-a ne-au sesizat că întîmpină dificultăți în realizarea sarcinilor lecțiilor de aritmetică, care au ca temă predarea simultană a înmulțirii și împărțirii pînă la o sută. Dificultățile erau întîmpinate, în special, de învățătorii care au mai condus clasa a II-a și care au predat succesiv cele două operații : întîi înmulțirea și apoi împărțirea. Pentru a veni în sprijinul acestor învățători care predau la clasa a II-a, unul dintre profesorii metodiști de aritmetică ai liceului nostru a prezentat într-o ședință a cercului pedagogic al învățătorilor care predau la clasa a II-a o expunere cu tema : „Predarea simultată a înmulțirii și împărțirii pînă la 100". De asemenea, la cercul pedagogic al învățătorilor care predau la clasa a IV-a, un alt cadru didactic al liceului pedagogic a prezentat expunerea : „Valorificarea educativă a lecțiilor de istorie în clasa a IV-a". Într-un mod asemănător s-a acționat și la cercurile pedagogice ale educatoarelor. Atunci cînd a fost observată o aplicare rigidă, mecanică a tematicii din programa nouă pentru învățămîntul preșcolar, liceul a acționat în direcția dezbaterii în ședința de cerc a temei : „Aplicarea noii programe pentru învățămîntul preșcolar". În explicațiile date s-a pus accentul pe realizarea unui obiectiv educativ prin activități variate. De exemplu, combaterea minciunii și

dezvoltarea dragostei de adevăr în rîndurile preșcolarilor pot fi urmărite prin mai multe povestiri, așa după cum ascultarea de părinți nu poate fi cultivată numai prin cunoscuta povestire „Scufița Roșie".

Expunerile făcute în cercuri și în cadrul școlilor generale nu pot viza numai transferul de informații, ci și un schimb de opinii și dezbaterea unor probleme de pedagogie, psihologie, sociologie a educației, legislație școlară, deontologie pedagogică etc. Dacă prelegerile ținute la cursurile de perfecționare au un cadru limitat de prevederile programelor, cele ținute în școli sau în cercurile pedagogice pot cuprinde o sferă mai largă de probleme, determinînd un schimb de opinii diversificat și o dezbatere activă a unor probleme privind tehnologia lecției, funcția culturală a școlii, rolul cadrelor didactice în procesul educației permanente, organizarea învățămîntului în perspectiva viitorului. Dezbaterile și schimbul de opinii din cadrul școlii generale oferă și soluții pentru unele probleme ridicate de educatoare și învățători referitoare la elaborarea lucrărilor de grad, informarea pedagogică, planificarea materiei la unele obiecte, utilizarea unor metode de predare, activitatea consiliului pedagogic și a comisiilor metodice etc.

3. *Activitățile deschise în școala de aplicație* însumează un ansamblu de acțiuni menite să contribuie la perfecționarea metodică o învățătorilor și la inițierea lor în utilizarea unor tehnici didactice noi. Lecțiile deschise ale învățătorilor din școala de aplicație, activitățile pionierești, activitățile în cercuri și laboratoare, dezbaterea unor lucrări metodice etc. prilejuiesc un schimb de opinii între învățătorii care asistă la aceste activități și cadrele liceului pedagogic. La activitățile deschise desfășurate în școala de aplicație sînt invitați să asiste învățătorii din oraș și din comunele învecinate. Activitățile deschise sînt urmate de discuții, în cadrul cărora li se dau asistenților explicații despre tehnicile didactice utilizate. Aceste forme de perfecționare atrag pe învățători prin noutățile didactice care sînt difuzate. La Liceul pedagogic din Arad s-au organizat lecții deschise de geografie, istorie, muzică etc. în laboratorul audio-vizual de care dispune școala. La aceste lecții ținute cu elevii clasei a IV-a au participat învățători de la diferite școli din oraș, cărora li s-au dat explicații despre modul cum se îmbină cuvîntul cu imaginea vizuală într-o lecție ținută în laborator.

Cooperarea metodică liceu-școală generală se poate desfășura și în cadrul unor școli generale din oraș și județ. În ultimii ani școlari, elevii anului V învățători de la liceul nostru au efectuat practica pedagogică de două săptămîni la diferite școli generale din mediul rural. În perioada premergătoare acestei forme de practică și în timpul desfășurării ei, a avut loc un schimb de opinii între profesorii de pedagogie și învățătorii de la clasele la care au fost repartizați practicanții asupra modalităților de analiză a lecțiilor ținute de practicanți, asupra evaluării randamentului lor în muncă, precum și asupra unor noi procedee metodice utilizate de practicanți în lecțiile lor practice. În colaborare cu învățătorii școlilor sătești au fost inițiate și organizate activități de educație a adulților : manifestări culturale în căminul cultural, acțiuni cu cartea în cadrul bibliotecii sătești etc. În timpul desfășurării acestei forme de practică se produce și un schimb de opinii între profesorii metodiști și învățătorii claselor respective asupra diferitelor aspecte de modernizare a procesului de învățămînt.

4. *Informarea pedagogică* realizată prin presa locală, anuare școlare, bibliografii tematice etc. diversifică relațiile liceului pedagogic cu învățătorii din județ. Informarea verbală este înlocuită cu cea scrisă, care este difuzată și în cele mai îndepărtate școli rurale. Aceste mijloace de informare asigură transferul unor informații care pot fi utilizate de învățători la locul lor de muncă, fără a fi necesară deplasarea lor la centrul județean pentru a se informa în biblioteci, la

Casa corpului didactic sau la liceul pedagogic. Dacă prin cursuri și activități deschise difuzarea informației se face în liceul pedagogic, prin conferințe ținute în cadrul școlilor din județ și prin publicații periodice transferul de informație, se face printr-un flux de la liceul pedagogic spre școala generală.

Utilizînd posibilitățile oferite de cotidianul local „Flacăra roșie", care redactează lunar o pagină a învățămîntului, cadrele didactice ale Liceului pedagogic din Arad au publicat articole în care au dezbătut probleme de actualitate din domeniul pedagogiei. În anuarul școlii au fost publicate studii mai ample de pedagogie, sociologie a educației, metodică a învățămîntului elementar. În ultimul anuar școlar au fost abordate probleme metodice privind activitatea în grădiniță, ca de exemplu : folosirea elementelor de joc în activitățile obligatorii, metodica jocurilor de construcție, utilizarea unor elemente de teoria mulțimilor în formarea reprezentărilor matematice la copiii preșcolari. În același anuar au fost dezbătute și probleme de metodică a obiectelor de învățămînt din clasele I—IV : dezvoltarea limbajului la copiii din clasa I, valorificarea educativă a ilustrațiilor și textelor din abecedar, activitățile în completare la clasa I, lectura elevilor din clasele I—IV, metodica organizării și desfășurării activității independente în condițiile muncii cu clase simultane, predarea lecțiilor de compunere la clasa a IV-a, tratarea metodică a temei de ortografie „liniuța de unire", optimizarea predării istoriei la clasa a IV-a prin folosirea mijloacelor moderne audio-vizuale, metodica formării noțiunilor elementare de aritmetică, formarea noțiunilor de geometrie la clasele I—IV, predarea primelor noțiuni de fizică la școlarii din clasa a IV-a. Anuarul, distribuit școlilor generale din județ, a constituit un mijloc de comunicare de noi informații referitoare la tehnologia lecției în clasele I—IV. În același scop, noi am utilizat și culegerea de studii „Catedra", editată de Inspectoratul școlar, în paginile căreia a fost analizată o problemă de metodică a geografiei : *Tratarea metodică a temei „Orașul natal"*.

Pentru informarea educatoarelor și învățătorilor, care se pregăteau pentru susținerea examenului de grad, bibliotecarul școlii, în colaborare cu profesorii de specialitate, a alcătuit bibliografii tematice. De asemenea, se pot alcătui bibliografii pentru cadrele didactice care elaborează lucrări cu o tematică pedagogică pentru cercuri pedagogice sau pentru grad. Bibliografiile tematice reprezintă o modalitate de diversificare a perfecționării în funcție de gradele didactice pentru care se pregătesc educatoarele și învățătorii. Cadrele didactice care elaborează lucrări pentru obținerea gradului I pot fi îndrumate în privința alcătuirii bibliografiei pentru problema abordată în lucrare. În special educatoarele și învățătorii din mediul rural întîmpină dificultăți în această direcție și din această cauză se simte nevoia asistenței metodice a bibliotecii liceului pedagogic.

Activitatea de perfecționare desfășurată de cadrele liceului pedagogic printre educatoarele și învățătorii din județ este subordonată unor norme pedagogice, care constituie o modalitate de călăuzire a tuturor acțiunilor implicate de procesul perfecționării. Aceste norme sînt :

a) Subordonarea activității de perfecționare față de scopul ei : optimizarea activității educatorilor. Activitatea de perfecționare vizează sporirea randamentului muncii educatoarelor și învățătorilor prin introducerea în sfera lor de activitate a progreselor științei și tehnologiei didactice.

b) Corelarea activității de perfecționare desfășurată de liceul pedagogic cu practica educativă, cu procesul de învățămînt din școlile generale, pentru a se releva direcțiile în care trebuie să acționăm pentru renovarea tehnologiei didactice și modalitățile de realizare a acestui proces.

c) Flexibilitatea operațională a activității de perfecționare realizată prin inițierea unor noi acțiuni, atunci cînd se constată apariția unor nevoi de informare sau diversificarea preocupărilor pedagogice ale educatorilor. Activitatea de perfecționare desfășurată de liceul pedagogic nu va viza numai comunicarea de informații pedagogice, ci și familiarizarea educatoarelor și învățătorilor cu tehnici didactice noi, introducerea de către ei în practica educativă a metodelor moderne de predare. Diversificarea activității de perfecționare se realizează prin utilizarea unor forme variate de transfer de informații — conferințe, prezentare de lucrări de metodică — dezbateri pedagogice și lecții deschise.

d) Abordarea socio-pedagogică a procesului perfecționării cadrelor didactice, pentru a se stabili conținutul activității în funcție de preocupările pedagogice ale educatoarelor și învățătorilor și de contextul socio-cultural în care activează școala.

Exercitarea acestei funcții ajută liceul pedagogic să se integreze activ în sistemul de învățămînt din județ și să introducă în activitatea de pregătire a viitoarelor cadre didactice elemente noi, pentru a ușura integrarea lor profesională. Activitatea de perfecționare desfășurată de liceul pedagogic în județ oferă acestei instituții informații despre comportamentul pedagogic al cadrelor pe care le-a pregătit, despre randamentul activității pe care o desfășoară.

Dinamica particularităţilor diferenţiale în limbajul şi gîndirea copiilor şcolari

Lector univ. dr. **EMIL VERZEA**

Se ştie că particularităţile diferenţiale în limbajul şi gîndirea copiilor sînt determinate de dezvoltarea ontogenetică a capacităţii psihice şi de verbalizare, la care îşi aduce o contribuţie însemnată procesul instructiv-educativ şi experienţa practică. Importanţa gîndirii şi limbajului este subliniată în teza potrivit căreia omul n-ar fi putut depăşi stadiul animal fără limbaj, iar inteligenţa n-ar fi ceea ce este în afara existenţei limbajului[1].

Mediul în care trăieşte şi îşi desfăşoară activitatea copilul, influenţează capacitatea de verbalizare, lăsînd urme adînci asupra conduitei verbale adulte. Vehicularea ideilor se alimentează din influenţele sociale în care trăieşte şi munceşte omul. „Imaginea unui limbaj în afara societăţii ar fi un nonsens"[2]. Uneori conduita verbală din copilărie păstrează particularităţi specifice acestei vîrste în decursul întregii vieţi. Dar partea cea mai pregnantă asupra diferenţelor individuale în copilărie este lăsată de nivelul dezvoltării intelectuale şi gradul de normalitate sau deteriorarea limbajului. Se afirmă deseori că principalii factori de care depind diferenţele de vocabular (şi de limbaj) sînt inteligenţa, vîrsta şi educaţia[3].

Problema pe care ne-am pus-o a fost aceea de a vedea care sînt şi cum se manifestă caracteristicile în gîndirea şi limbajul la trei grupuri de subiecţi diferiţi ca posibilităţi de dezvoltare psihică generală. De asemenea, ne-a interesat modul cum evoluează şi se dezvoltă limbajul şi gîndirea copilului în funcţie de vîrstă şi de influenţele procesului instructiv-educativ. În acest scop, au fost supuşi investigaţiei psihologice trei loturi de subiecţi, fapt care ne-a permis compararea datelor şi evidenţierea unor concluzii cu caracter mai general :

1. Un lot de 120 copii de vîrstă şcolară mică (cl. I—IV), proveniţi din şcoala generală şi reprezentînd în mod egal fiecare clasă şi aproximativ egal sexele.

2. Un lot de 120 copii de vîrstă şcolară mică, proveniţi din şcoala generală, dar cu tulburări de vorbire (de tip dislalic şi bîlbîială) şi intelect normal. Şi ei reprezintă în mod egal fiecare clasă şi sexul respectiv.

3. Un lot de 80 copii de vîrstă şcolară mică, proveniţi din şcoala specială, ajutătoare, reprezentînd în mod egal fiecare clasă şi sex.

Experimentul s-a desfăşurat individual, cu fiecare copil în parte. Fiecare elev a alcătuit 16 povestiri (material de bază). Toate cele trei loturi experimentale au primit sarcina de a face o poveste pe baza unor imagini ce le-au fost prezentate. Instructajul verbal dat a fost următorul : „Am să-ţi arăt nişte poze şi tu să faci o poveste cu ceea ce vezi în ele". Imaginile se prezentau subiectului şi i se lăsau în faţă pînă cînd termina de narat. Apoi se prezentau imaginile următoare.

---

[1] P. Oléron, *Langage et développement psychologique*, în „Bull. de psychologie", 1965, nr. 10—12, vol. 238, XVIII, p. 681—684.
[2] T. Slama Cazacu, *Limbaj şi context*, Ed. ştiinţifică, 1959, p. 57.
[3] G. A Miller, *Langage et communication*, P.U.F., 1956.

Le-au fost prezentate subiecților în ordinea indicată mai jos, următoarele 4 tipuri de imagini :

a) imagini cu obiecte care au cuprins patru tipuri diferite, de unde au rezultat cele patru povestiri corespunzătoare imaginilor respective ;

b) imagini cu acțiuni (profesionale și umane), care au cuprins cinci tipuri de unde au rezultat cinci povestiri corespunzătoare ;

c) imagini incerte (de tip T.A.T.), care au cuprins patru tipuri diferite, din care au rezultat cele patru povestiri corespunzătoare ;

d) imagini ce se succed, care au cuprins trei categorii diferite, fiecare categorie fiind formată din mai multe imagini, ceea ce a dus la alcătuirea a trei povestiri corespunzătoare.

În toate cazurile se nota sau se înregistra pe bandă de magnetofon tot ceea ce relata copilul în timpul prezentării imaginilor, cît și unele manifestări legate de vorbire ca : gesturi, mimică, pantomimă, instabilitate etc. De asemenea, se nota timpul necesar alcătuirii fiecărei povestiri.

Rezultatele obținute în urma analizării individuale a celor 16 povestiri au fost corelate cu unele probe din bateria lui Davis Wechsler pentru copii. În acest sens am aplicat din WISC o formă prescurtată din cele cîteva propuse de L. Moor[4] și care conține patru subteste : informația, similitudinea, lacune și culori. Pe această bază am obținut o reprezentare grafică (a inteligenței) pentru subiecții respectivi. Acestea ne-au permis să facem evaluări asupra nivelului de dezvoltare intelectuală generală a subiecților priviți ca grupuri aproximativ omogene.

Pentru punerea în evidență a diferențelor din limbajul și gîndirea copiilor, am utilizat procedeul efectuării rangurilor pentru fiecare copil, atît la probele de inteligență, cît și la cele de limbaj. În continuare s-a calculat ordinea de rang a probelor combinate și amplitudinea, iar pe baza performanțelor la probele de limbaj și inteligență, am obținut diagrama mărimilor respective pentru cele trei loturi de subiecți.

La probele de inteligență (WISC) se constată că se manifestă diferențe semnificative la unii copii din toate cele trei categorii de subiecți cu care am lucrat, dacă vom compara rangurile pe care le ocupă același copil în cazul probelor respective. Diferențele de rang la cele patru probe de inteligență sînt mai mari și mai numeroase la copiii cu debilitate mintală. Aceasta arată că respectivii copii nu dau rezultate constante la toate probele și că fluctuațiile ce se manifestă sînt legate de capacitățile activității intelectuale, de faptul că formarea gîndirii critice și a conceptului de cauzalitate se face în ritm lent[5].

Dar la marea lor majoritate și în special la copiii cu intelect normal, se evidențiază menținerea performanțelor realizate la o probă și la celelalte. Acest fapt este firesc, deoarece la vîrsta școlară mică activitatea intelectuală cîștigă mult în ceea ce privește posibilitățile de a se realiza în situații diverse. Ca atare, la copiii cu debilitate mintală, această caracteristică apărînd diminuată, putem deduce că ei manifestă un tonus intelectual mai scăzut. Chiar și în cazuri relativ bune la o categorie de probe, se întîlnesc frecvent performanțe slabe

---

[4] Ursula Șchiopu. *Introducere în psihodiagnostic*, Centrul de multiplicare al Univ. din București, 1970, p. 117.

[5] C. Pufan, *Sesizarea tautologiei, a absurdului și a relațiilor cauzale de către debili mintali*, „Revista de psihologie", nr. 3/1968.

la o altă categorie de probe și considerăm că diferențele se datoresc tocmai slabei capacități de menținere a nivelului unei activități intelectuale în situații diverse, ca urmare a acestui tonus scăzut.

Este semnificativ faptul că aceste caracteristici se mențin și în cazul rezultatelor obținute la probele de limbaj. Constatarea evidențiază încă o dată teza cunoscută a legăturii indestructibile dintre gîndire și limbaj.

O legătură mai directă există între conduita verbală și gradul de dezvoltare, pe de o parte, iar pe de altă parte, între conduita verbală și nivelul de normalitate a vorbirii, respectiv de dereglările posibile ale limbajului. În unele lucrări [6] se subliniază faptul că comportamentul în general și în special conduita verbală se modifică ca urmare a tulburărilor de limbaj. La rîndul lor, deficiențele intelectuale (în funcție de gravitate) împiedică învățarea vorbirii, ca urmare, accesul la cultură [7]. Deși cercetarea relației dintre gîndire și limbaj este prezentă la mulți autori, ea nu a fost făcută sistematic [8] și cu atît mai puțin pe baza unor date experimentale comparative între subiecții normali și debili.

Corelația dintre rangurile obținute de subiecți la diferite probe este mai accentuată la copiii din clasele mari, în timp ce la ceilalți apar diferențe care corespund, desigur, gradului mai scăzut al experienței de comunicare prin limbaj. Totuși, acest lucru nu este la fel de accentuat la toate categoriile de subiecți. Deși atît cei cu intelect normal, cît și cei cu debilitate mintală manifestă diferențe de rang de la o probă la alta, care scad pe măsura creșterii în vîrstă, datele obținute de noi arată că acest fenomen este mai pronunțat la copiii normali, la care această caracteristică are o desfășurare mai constantă. Subiecții debili prezintă chiar în cadrul acestei caracteristici diferențe considerabile, lucru pe care îl punem în legătură cu nivelul scăzut al capacităților lor de relatare, derivat, bineînțeles, din specificul activității lor intelectuale.

Este interesant de urmărit cum apar raporturile între rangurile obținute de subiecți la probele de inteligență și la cele de limbaj, dacă avem în vedere variația mediei aranjamentelor. Și aici apar diferențe, atît la copiii cu intelect normal, cît și la cei cu intelect subdezvoltat, diferențe care în general sînt mai mari la prima categorie de subiecți. Raporturile dintre media aranjamentului la probele de gîndire față de cele de limbaj prezintă, în ce privește subiecții cu intelect normal, variații care se ordonează între limite mai largi decît la subiecții debili. Aceasta arată desigur o mai bogată activitate de gîndire și de expresie, diferențe mai sensibile între un subiect și altul în cadrul aceleiași categorii, un raport mai labil între nivelul activității de gîndire, care reflectă experiența copilului și cel al activității de limbaj aflat în plină formare și dezvoltare. Performanțele la probele de gîndire devansează în general la copiii normali, pe cele obținute la probele de limbaj, fenomen care se manifestă și la debili, dar într-o măsură sensibil scăzută.

În general, corelația mediei aranjamentelor în ceea ce privește probele de intelect și cele de limbaj, denotă raporturi complexe între nivelurile celor două tipuri de activități, care, deși au o legătură cauzală, se formează sub influența instructiv-educativă cu efecte diferite de la un copil la altul. Pe de o parte

---

[6] M. Seeman, *Les troubles du langage chez l'enfant*, Bruxelles — Paris, Presse Académiques Européennes, Librairie Maloine, S.A., 1967.

[7] A. Busemann, *Psychologie des déficiences intellectuelles*, P.U.F., 1966, p. 495.

[8] L. S. Vygotsky, *Language and Thought : The Problem and the Approach in The psychology of language, thought, and instruction* (red. lui J. P. Cecco) Holt, Rinehart and Winston London, New York, Sydney, Toronto, 1969.

intervin aici predispozițiile individuale, aptitudinile care diferențiază procesul instructiv-educativ manifestat mai mult sau mai puțin uniform la o categorie sau alta de subiecți, iar pe de altă parte, se evidențiază gradul de influențare diferit al mediului în care trăiește fiecare copil.

Diferențe individuale notabile între rezultatele obținute de copii la probele de inteligență, în raport cu cele obținute la probele de limbaj, se evidențiază și în examinarea dinamicii amplitudinilor calculate pe baza rangurilor la cele două categorii de probe. Am stabilit, că amplitudinile care se situează între limitele 0—10,50 sînt convergente ; cele cuprinse între 11—30,50 sînt convergente inferioare ; între limitele 31—60,50 sînt divergente, iar valorile peste 61 desemnează amplitudinile foarte divergente. În funcție de acești parametri am obținut datele cuprinse în tabelul nr. 1.

Se observă că amplitudinile convergente la toate categoriile de subiecți și la ambele categorii de probe au o pondere scăzută, cu excepția probei de limbaj de la copiii cu debilitate mintală. O explicație asupra acestui fenomen o poate constitui faptul că nivelul scăzut al dezvoltării psihice face ca la acești copii influențele educative exercitate asupra lor să aibă efecte în general scăzute, ceea ce determină predominanța unei conduite verbale caracterizate printr-o relativă simplitate și uniformitate. În consecință, diferențierile mari manifestate de debilii mintali, în cadrul experimentului nostru, cuprind un procentaj scăzut. În schimb, proporțiile în care apar omogenitățile la probele de inteligență (WISC) reflectă o ordine inversă din acest punct de vedere, în comparație cu probele de limbaj. Astfel, în timp ce rangurile foarte divergente la copiii cu intelect normal se manifestă la aproximativ o treime din totalul subiecților, la copiii cu debilitate mintală aceasta reprezintă abia 6,25%. Dacă se admite ipoteza că gradul de uniformitate al rezultatelor obținute este invers proporțional cu amploarea efectelor procesului instructiv-educativ (ceea ce experimentul nostru pare să confirme în general), atunci singura explicație posibilă în legătură cu ponderea scăzută a rangurilor foarte divergente la probele WISC — copii cu debilitate mintală — o dau performanțele slabe realizate de ei. Relativa uniformitate a amplitudinii la categoriile convergente inferioare și divergente, cuprinde — cum e firesc — cea mai mare parte a subiecților, atît la probele de limbaj, cît și la cele de inteligență. Corelații între gîndire și limbaj, pe baza acestor rezultate, apar mai pregnant în afara relativei uniformități, dar și în cazul convergenței inferioare și digerenței se pot urmări variații, e drept mai mici, care confirmă și ele ipoteza menționată mai sus. La copiii cu intelect normal — de exemplu — diferențele dintre amplitudinile realizate la limbaj și WISC sînt mai mari față de aceleași probe obținute de copiii cu debilitate mintală. Aceasta pune în evidență plasticitatea mai mare a intelectului copiilor normali, gradul mai înalt de comprehensiune manifestat de ei, capacitatea lor de a diversifica în mod personal, într-o măsură mai mare, efectele influențelor educative exercitate.

Dar atît caracteristicile pe care le pune în evidență variația rangurilor, cît și cele care reies din analiza dinamicii amplitudinii sînt, din punct de vedere statistic, funcții variabile ale mărimii de bază introduse în experimentul nostru de măsurătorile efectuate asupra performanțelor.

Am arătat că sistemul de probe pentru inteligență și limbaj s-a aplicat asupra celor trei loturi în mod uniform. Funcția de variație a performanței se poate considera, deci, că nu conține elemente de natură să o afecteze, provenind din sistemul aplicării probelor, coeficientul de eroare posibil menținîndu-se între limite neglijabile. Prelucrarea statistică a datelor cu privire la performanțe ne-a

TABEL nr. 1

Categoria de subiecți	Copii cu intelect normal							
	Convergente		Convergente inferioare		Divergente		Foarte divergente	
Probele	Limbaj	Inteligență	Limbaj	Inteligență	Limbaj	Inteligență	Limbaj	Inteligență
Nr. de subiecți	6	8	26	16	53	59	35	37
Procentele pe categorii	5%	6,67%	21,67%	13,34%	44,16%	49,16%	29,16%	30,83%

Categoria de subiecți	Copii cu intelect normal și tulburări de vobire							
	Convergente		Convergente inferioare		Divergente		Foarte divergente	
Probele	Limbaj	Inteligență	Limbaj	Inteligență	Limbaj	Inteligență	Limbaj	Inteligență
Nr. de subiecți	6	7	45	19	47	52	22	42
Procentele pe categorii	5%	5,83%	37,50%	15,83%	39,16%	43,34%	18,33%	35%

	Copii cu debilitate mintală							
	Convergente		Convergente inferioare		Divergente		Foarte divergente	
Probele	Limbaj	Inteligență	Limbaj	Inteligență	Limbaj	Inteligență	Limbaj	Inteligență
Nr. de subiecți	10	3	34	28	33	44	3	5
Procentele pe categorii	12,50%	3,75%	42,50%	35%	41,25%	55%	3,75%	6,25%

permis să efectuăm diagrama repartiției acestei mărimi și, ținînd seama de cele de mai sus, putem considera ca unică variabilă independentă, în cadrul funcției considerate, expresia matematică a capacităților intelectuale și de limbaj pe care le-am testat. În figurile 1 (probe de inteligență) și 2 (probe de limbaj) sînt repre-

Fig. 1

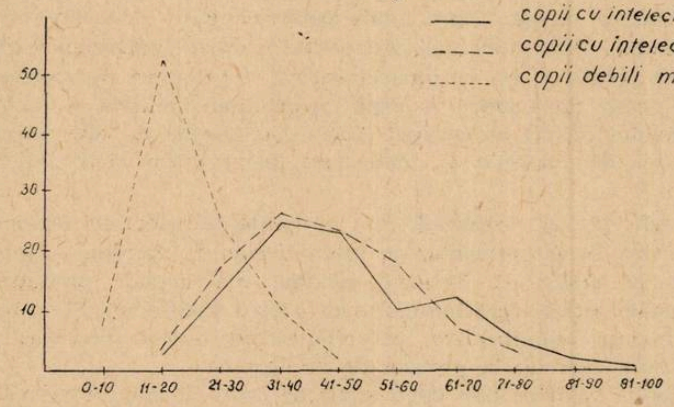
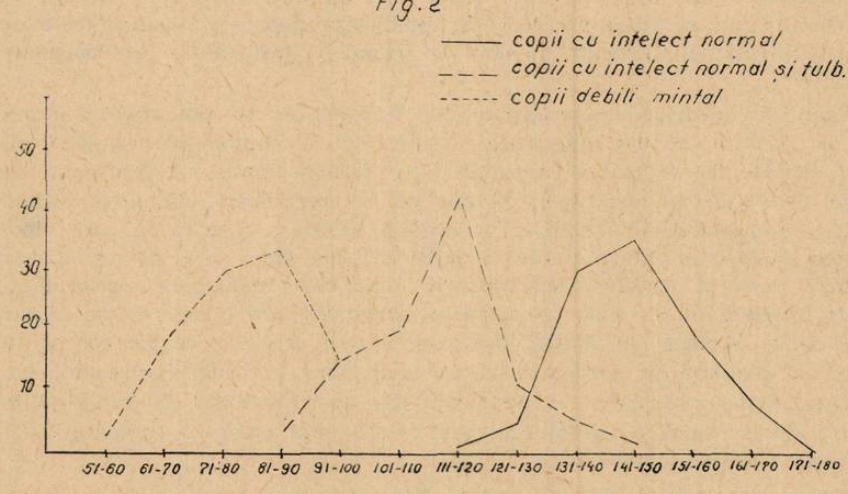


Fig. 2



zentate graficele de variație ale repartiției performanțelor în cadrul celor trei loturi considerate. S-a luat în calcul, ca treaptă de variație, intervalul de ordinul 10 (cu multipli întregi), care împarte exact întregul domeniu de variație al performanțelor, ordonate de la nivelul minim (la subiecții cu debilitate mintală) pînă la nivelul maxim (atins de subiecții cu intelect normal). Acest tip de reprezentare ne permite o analiză comparativă, simultană, pe toate loturile, evidențiind totodată caracteristicile de repartiție la fiecare dintre ele. Toate mărimile reprezentate sînt funcții aleatorii de repartiție, care se dispun uniform (curba lui Gauss). Abaterile de la forma ideală a curbei sînt, după cum se vede, suficient de mici pentru a ne permite să considerăm astfel diagramele respective.

Diferența semnificativă de nivel (reprezentată pe axa orizontală) se remarcă atît la probele de inteligență, cît și la cele de limbaj. Dar, în timp ce la cele dintîi curbele loturilor de copii cu intelect normal se suprapun pe cea mai mare parte a domeniului lor de variație, la probele de limbaj suprapunerile sînt nesemnificative, afectînd doar extremitățile (performanțele minime și maxime). Diagrama variației performanțelor la copiii debili mintali se plasează exterior în raport cu celelalte două, și anume, înspre limita performanțelor inferioare, atît la inteligență, cît și la limbaj. Diferențele mai pronunțate în cazul limbajului între copiii din lotul cu intelect normal și cei cu intelect normal și tulburări de vorbire, dar mai cu seamă între aceste două loturi și copiii cu debilitate mintală se datoresc, pe de o parte nivelului diferit al bogăției limbajului, iar pe de altă parte capacității de comunicare, de expresie și înțelegerea elementelor cuprinse în narațiune.

Mărimile reprezentate pe axa verticală sînt procente din totalul copiilor fiecărui lot care s-au plasat ca performanță, pe intervalurile de variație a performanțelor reprezentate pe orizontală. Valorile maxime ale acestor procente corespund, bineînțeles, mediei performanțelor calculate pentru fiecare lot. Și între aceste mărimi apar diferențe semnificative, excepție făcînd numai diagramele loturilor de copii cu intelect normal, la probele de inteligență.

Aceasta dovedește faptul că între cele două loturi de copii cu intelect normal sînt diferențe semnificative la probele de limbaj rezultate, din tulburările de vorbire respective care apar la unii copii, dar nu se manifestă diferențe cu caracter semnificativ pe linia probelor de inteligență, deoarece handicapurile de limbaj (dislalii, bîlbîieli) prezente nu sînt de natură să influențeze performanțele obținute.

Pornind de la dispersia performanțelor înregistrate, se pot trage anumite concluzii cu privire la particularitățile inteligenței și limbajului pentru cele trei loturi considerate. O primă constatare se referă la faptul că performanțele înregistrate de copiii cu debilitate mintală au o concentrație în jurul valorii medii mai pronunțată decît ceilalți și prezintă o trăsătură care ni se pare elocventă pentru înțelegerea naturii psihice a deficienței lor. Este vorba de modul cum se atenuează numărul copiilor repartizați în zona celor mai bune performanțe obținute de întregul lot. În timp ce diagrama la gîndire are o descreștere relativ lentă, cea de la probele de limbaj descrește brusc, ceea ce denotă faptul că acești copii se plasează în zona rezultatelor mai bune în cazul limbajului, dar în zona rezultatelor mai slabe la inteligență. De aici concluzia că posibilitățile acestor copii de a realiza o conduită verbală relativ mai bună, în comparație cu inteligența, sînt mai pronunțate.

La loturile de copii cu intelect normal diferențe înalt semnificative se manifestă în cazul limbajului. Valoarea medie a performanței atinsă de cei mai mulți dintre copiii cu tulburări de limbaj este sensibil mai redusă decît la copiii fără handicapuri de vorbire, ceea ce face ca și omogenitatea loturilor să difere. Diferențele individuale mai pronunțate le prezintă copiii cu tulburări de limbaj, la aceștia abaterile de la forma ideală a curbei lui Gauss fiind mai mari, fapt care accentuează neuniformitatea lotului. De aici concluzia că influențele instructiv-educative trebuie să fie diferențiate în funcție de specificul tulburărilor de limbaj ale copiilor.

La probele de inteligență copiii cu intelect normal au realizat porformanțe care se grupează în mod asemănător, dar aici situația se prezintă invers față de

limbaj, deoarece lotul celor care nu prezintă tulburări de vorbire denotă diferenţe individuale mai pronunţate în raport cu ceilalţi.

Aşadar, vîrsta şcolară la care ne-am referit, se caracterizează prin rapide acumulări cantitative şi calitative care nu se referă numai la domeniul faptelor de limbaj şi gîndire, ci la întreaga activitate psihică. Pe măsura dezvoltării gîndirii copilului, limbajul se diversifică, devine mai complex şi mai nuanţat. O serie de aspecte ce ţin de aceste procese şi de dinamica particularităţilor diferenţiale ce caracterizează loturile respective de subiecţi, atestă ideea aplicării unor metode şi procedee psihopedagogice diferenţiate în procesul instructiv-educativ.

Consideraţii metodice privind predarea capitolelor referitoare la structura atomului şi legăturile chimice

Prof. ANA BEJINARU
Lic. militar „Ştefan cel Mare" — Cîmpulung Moldovenesc

Chimia ca principală ramură a ştiinţelor naturii, alături de fizică şi biologie, prin însăşi faptul că studiază substanţele, structura şi proprietăţile lor, precum şi transformările chimice ale acestora, constituie un bun prilej de cunoaştere şi aprofundare a celor mai complicate şi tainice stări ale materiei.

Profesorul de chimie are un larg cîmp de acţiune în formarea la elevi a unei concepţii înaintate despre lume şi viaţă. Plecînd de la sublinierea faptului că fizica, chimia, matematica, biologia, prin concluziile lor demonstrează materialitatea lumii, justeţea materialismului dialectic şi istoric, am încercat şi reuşit, în bună parte, să aprofundez cu elevii noţiunile de bază despre structura atomului şi legăturile chimice într-o manieră care să asigure fundamentul pe a cărui soliditate şi trăinicie se pot clădi celelalte cunoştinţe de chimie.

Avînd la bază programa şcolară, manualul şi munca la catedră, încerc să prezint cîteva aspecte metodice din experienţa personală, referitoare la predarea acestor capitole de căpătîi în studiul chimiei.

I. NOŢIUNI DESPRE STRUCTURA ATOMULUI

Din dorinţa de a asigura o prezentare firească a faptelor, vizînd în permanenţă dezvoltarea gîndirii logice a elevilor, am recurs la următoarea succesiune a lecţiilor :

1. Materie. Substanţe. Atomi. Concepţii privitoare la atomi.
2. Structura atomului. Particulele componente ale acestuia. Dimensiuni ale particulelor şi ale atomului.
3. Elemente şi simboluri chimice. Izotopi. Masă atomică.
4. Substanţe elementare şi combinaţii chimice.
5. Învelişul electronic al atomilor. Straturi, substraturi şi orbitali.
6. Ocuparea cu electroni a straturilor şi substraturilor. Regula lui Hund.
7. Exerciţii privind redarea structurii electronice a atomilor diferitelor elemente.

Predarea primei lecţii din capitol am început-o printr-o secvenţă din filmul „Legături chimice", care ilustrează marea diversitate de forme pe care o poate lua materia în natură şi în laborator. Ilustrarea dinamică a continuat apoi cu proprietăţile specifice materiei subliniind-o pe cea fundamentală — *mişcarea* — şi consecinţele acesteia — *diferitele fenomene din natură* — (ca forme ale materiei în mişcare).

De la discuţiile despre materie în general, am ajuns la intuirea formelor concrete ale materiei — *substanţele chimice :* sulf, cărbune, apă, clorură de sodiu, sulfat de cupru, pilitură de fier etc., substanţe la care elevii au sesizat unele particularităţi legate de culoare, stare de agregare, solubilitate etc. Am făcut apoi precizarea noţiunilor de *moleculă* şi *atom* ca părţi componente ale substanţelor — noţiuni

diferențiate riguros la Congresul internațional de la Karlsruhe 1860 de către chimistul italian Cannizzaro, urmat de un foarte scurt istoric al concepțiilor despre atom.

În cea de-a II-a lecție, cu imagini din același film, le-am prezentat elevilor părțile componente ale atomului precum și mișcarea complicată a electronilor care gravitează în jurul nucleului, creînd acea zonă difuză de electricitate negativă numită *nor electronic.*

Fiecare electron se caracterizează prin cele patru numere cuantice n, l, m și s introduse de Bohr. Spinul (momentul magnetic) notat cu s, reprezintă mișcarea de rotație proprie a electronilor în jurul axei lor. Aceasta se reprezintă printr-un vector (↑), iar electronii de spin opus (antiparaleli) se pot asocia cîte doi pentru a forma un ansamblu stabil — un dublet electronic (↑↓). Cu această ocazie elevii primesc și noțiunea de *orbital.*

Îmbinînd cunoștințele însușite anterior de către elevi cu secvențele filmului și cu explicațiile profesorului, ei reușesc să-și materializeze, dacă se poate spune așa, imaginea lor anterioară despre micimea acestor particule, despre complexitatea lor structurală și despre mișcarea electronilor.

Tot aici, și nu la finele capitolului, am vorbit elevilor despre dimensiunile atomilor și ale particulelor componente.

În continuare, programa prevede predarea cunoștințelor despre : număr atomic, elemente, ioni, izotopi, substanțe elementare și combinații chimice, formule chimice etc., toate incluse în ordinea prezentată.

Considerînd o asemenea eșalonare nefirească, încît să fii obligat să rupi noțiunea de izotop de cea de masă atomică, ceea ce practic nu-i posibil, am ales pentru ora următoare tema despre diferite specii de atomi care se deosebesc prin sarcina lor nucleară — elemente și simboluri chimice și tot aici am tratat izotopii și masa atomică.

Și pentru că alfabetul chimiștilor este, de fapt, reprezentat de cele 104 specii de atomi cunoscute, m-am oprit și asupra notării simbolistice a elementelor, în măsura necesară edificării elevilor cu numele unor elemente ca :

Na → Natrium → Sodiu ;
K → Kalium → Potasiu ;
N → Nitrogenium → Azot ;
Hg → Hidrargirum → Mercur ;
P → Phosphorum → Fosfor etc.,

precum și la un exercițiu de selectare a simbolurilor elementelor pe litere alfabetice.

În lecțiile referitoare la învelișul electronic al atomilor, am însoțit explicațiile cu scheme care fac o sinteză concretă, vizibilă, a tot ce s-a spus și pot servi ulterior drept ghid în reprezentarea configurației electronice a diferitelor elemente.

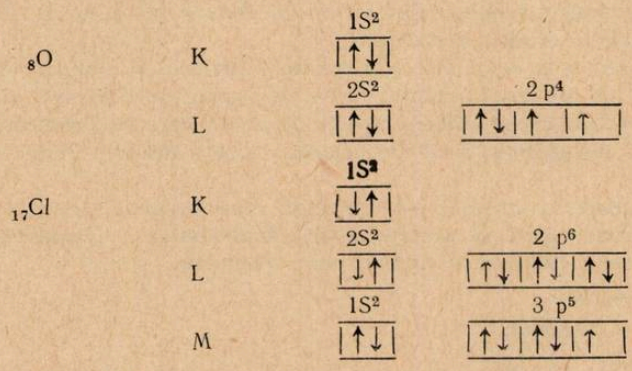
a) Substratul s = un orbital = 2 $\bar{e}$
„ p = 3 orbitali = 6 $\bar{e}$
„ d = 5 orbitali = 10 $\bar{e}$
„ f = 7 orbitali = 14 $\bar{e}$

b) K (1) 1 s → 2 $\bar{e}$
L (2) 1 s + 3p → 4 orbitali → 8 $\bar{e}$
M (3) 1 s + 3p → 4 orbitali → 8 $\bar{e}$
N (4) 1 s + 5d + 3p → 9 orbitali → 18 $\bar{e}$
O (5) 1 s + 5d + 3p → 9 orbitali → 18 $\bar{e}$
P (6) 1 s + 7f + 5d + 3p → 16 orbitali → 32 $\bar{e}$

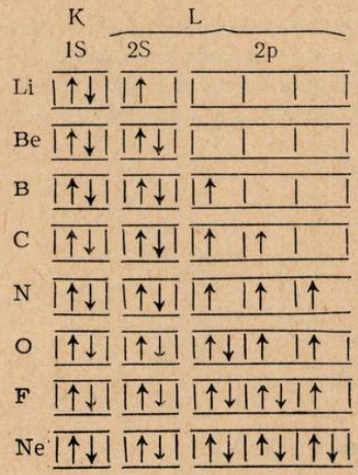
c) K (1) $1s^2$
L (2) $2s^2$ p^6
M (3) $3s^2$ p^6 (3d)
N (4) $4s^2$ $3d^{10}$ $4p^6$ (4f)
O (5) $5s^2$ $4d^{10}$ $5p^6$
P (6) $6s^2$ $4f^{14}$ $5d^{10}$ $6p^6$
Q (7) $7s^2$ $5f^{14}$ $6d^2$

Dar cum se face completarea orbitalilor cu electroni? Pe lîngă cele două reguli existente în manual la pag. 39 (la cea de-a doua aș mai completa : ...cîte doi electroni de spin opus), ar mai fi necesar ca elevii să cunoască și regula lui Hund, care se referă la completarea orbitalilor unui substrat în formație și care are loc în așa fel încît se realizează mai întîi un număr maxim de electroni neîmperecheați, cu spini paraleli în substratul considerat. Altfel spus, orbitalii unui substrat se completează mai întîi cu cîte un electron cu același spin și după ce toți orbitalii au fost ocupați în acest fel, urmează completarea lor succesivă cu cîte un al doilea electron de spin opus.

Pentru concretizarea lucrurilor se folosește schema edificatoare a lui Pauli, în cazul cîtorva elemente :



De asemenea, e bine și necesar ca profesorul să completeze configurația electronică a elementelor din perioada a II-a dată de manual în felul următor :



În felul acesta elevii mai află că orbitalii sînt de 3 feluri :

— *orbitali saturați* ocupați cu 2 electroni cuplați ;

— *orbitali nesaturați*, care cuprind cîte un electron solitar ;

— *orbitali vacanți*, care nu sînt ocupați cu electroni dar care pot fi ocupați în timpul reacțiilor chimice.

Făcîndu-se apoi exerciții aplicative se pot concluziona încă de pe acum următoarele :

— subnivelul s se completează la elementele din primele două grupe principale ;

— subnivelul p se completează la elementele așezate în celelalte șase grupe principale în sistemul periodic ;

— subnivelul d se completează la elementele tranziționale (3 șiruri de cîte 10 elemente) ;

— subnivelul f se completează la elementele lantanide și actinide (2 șiruri de cîte 14 elemente), urmînd ca în studiul sistemului periodic să se facă din nou sublinieri și reveniri.

Din exercițiile efectuate cu elevii, folosind schema lui Pauli în redarea configurației electronice a atomilor diferitelor elemente, elevii sesizează și faptul că pe ultimul strat se pot găsi electroni neîmperecheați (orbitali cu electroni solitari), precum și electroni asociați (cuplați) în dublete, electroni care au fost numiți electroni de valență. Situația-problemă creată aici, anticipările care mereu se fac dinamizează gîndirea elevilor, trezește curiozități de ordin științific, valorifică eforturi intelectuale cu consecințe valorice în formarea lor ulterioară.

II. LEGĂTURILE CHIMICE

Pentru a ajunge în mod firesc la noțiunea de legătură chimică am reluat constatările surprinse de elevi la structura învelișului electronic și anume a ultimului strat — stratul de valență și prin întrebări puse în fața elevilor am ajuns la concluzii importante ca :

— tendința elementelor gr. I—VII spre stabilitate chimică ;

— realizată { prin cedare și acceptare sau punere în comun de electroni (legătură ionică și respectiv covalentă) în timpul interacției elementelor.

a) În cadrul legăturii ionice elevii fac cunoștință cu *ionii* — ca specii de atomi cu aceeași sarcină nucleară la care numărul de electroni este mai mare sau mai mic față de cel al protonilor. Aici se precizează categoriile de ioni :

ioni { pozitivi / negativi } ioni { monoatomici / poliatomici }

chiar dacă aprofundarea ionilor poliatomici se face mai departe.

Formarea ionilor am redat-o prin mai multe scheme care să convingă de la început pe elevi asupra mecanismului transformării atomilor în ioni, pentru că aici apar oscilările și greșelile pe care le fac elevii din lipsă de înțelegere suficientă.

$$Na\left\langle\begin{matrix}11p\\11\bar{e}\end{matrix}\right\} - \bar{e} \longrightarrow Na\left\langle\begin{matrix}11p\\10\bar{e}\end{matrix}\right\} \longrightarrow Na^{+}$$

predomină o sarcină electrică pozitivă.

$$Cl\left\langle\begin{matrix}17p\\17\bar{e}\end{matrix}\right\} + \bar{e} \longrightarrow Cl\left\langle\begin{matrix}17p\\18\bar{e}\end{matrix}\right\} \longrightarrow Cl^{-}$$

predomină o sarcină electrică negativă (vizibilă prin diferență).

sau

$$Ca: - 2\bar{e} \longrightarrow Ca^{2+}$$

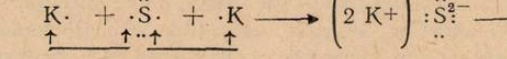
$$:\ddot{S}: + 2\bar{e} \longrightarrow :\ddot{S}:^{2-}$$

sau

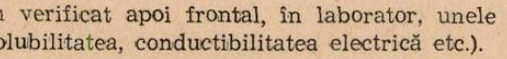
$$1s^2\,2s^2\,p^6\,3s^2\,p^6\,4s^2 - 2\,\bar{e} \longrightarrow 1s^2\,2s^2\,p^6\,3s^2\,p^6$$

Mecanismul transferului de electroni a fost urmărit de elevi în secvențele filmului „Legături chimice", precum și efectul acestui transfer — formarea ionilor și ca o consecință a atracției lor electrostatice — formarea combinațiilor ionice. S-au concretizat apoi imaginile vizionate, exemplificînd prin ecuații formarea combinațiilor ionice.

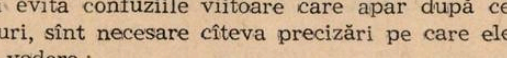
oxizi



hidroxizi



săruri



Elevii au verificat apoi frontal, în laborator, unele proprietăți ale combinațiilor ionice (solubilitatea, conductibilitatea electrică etc.).

Pentru a evita confuziile viitoare care apar după ce se studiază și celelalte tipuri de legături, sînt necesare cîteva precizări pe care elevii trebuie să le aibă în permanență în vedere :

— combinațiile ionice se formează numai prin interacția metalelor cu nemetalele, iar combinațiile covalente — moleculele — se formează prin interacția nemetalelor (anticipare). Cînd trebuie deci să stabilim tipul de legătură chimică, fără a ne pripi, urmărim locul în sistemul periodic al elementelor reactante. Reușita e sigură. Așa stînd lucrurile, nimeni și niciodată nu va mai afirma că HF sau H_2S sînt combinații ionice, știind că H și F și respectiv S sînt nemetale, deci combinațiile nemetalelor sînt covalente ;

— combinațiile ionice sînt : oxizii metalelor, hidroxizii și sărurile (și această concluzie cunoscută de elevi ajută la evitarea confuziilor) ;

— combinațiile ionice sînt întotdeauna substanțe solide, cristalizate, în timp ce cele covalente, multe din ele sînt gaze sau substanțe ușor volatile.

Tot aici, cînd se fixează noțiunea de valență pozitivă și negativă și modul cum se determină aceasta cu ajutorul sistemului periodic, trebuie făcută următoarea subliniere :

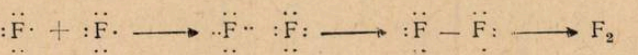
Deși elementele grupelor V, VI și VII se caracterizează prin electronegativitate (au valența negativă 3, 2, 1 în combinațiile ionice), aceleași elemente pot avea și valență pozitivă (de fapt nr. de oxidare cu sarcină pozitivă — fictivă) maximă, egală cu numărul grupei, dar și stări de valență intermediare. Așa de exemplu :

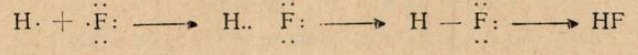
— azotul, de la +1 la +5 ; — sulful +4 și +6 ; — clorul de la +1 la +7 etc., prezintă aceste variate stări valențiale în oxizi și alte combinații oxigenate și elevii trebuie să o afle acum (deși foarte pe scurt) și aici, în măsura în care este posibilă înțelegerea, pentru a nu rămîne surprinși cînd le vor studia mai tîrziu. Am făcut aceste precizări deoarece manualul, la acest capitol, lasă să se întrevadă numai acest aspect predominant electronegativ al elementelor mai susamintite.

b) Dacă legătura ionică realizată între metale și nemetale constă din transfer de electroni, înseamnă că la interacțiunea a două nemetale, transferul este impo-

sibil. Cum se satisface atunci tendința spre configurație stabilă a elementelor? Cum iau naștere moleculele?

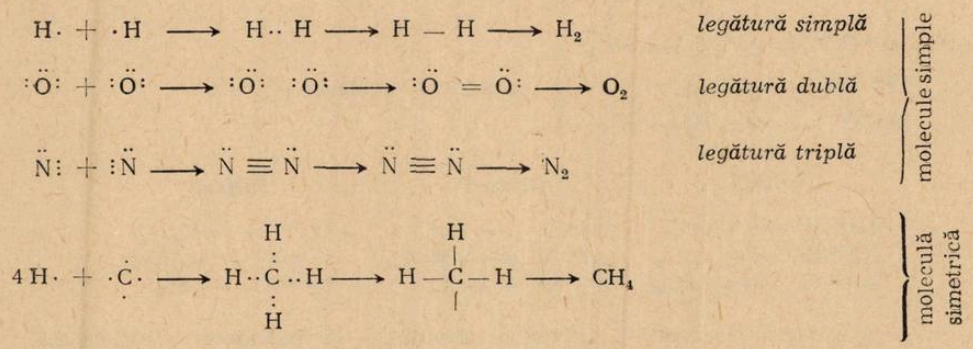
După ce am conturat răspunsurile la întrebările puse, precum și noțiunea de covalență am ales două exemple edificatoare: formarea moleculei de fluor și de acid fluorhidric:





Ele au fost alese cu scopul de a scoate în evidență de la început atracția egală exercitată de ambii atomi de fluor asupra perechii de electroni pusă în comun (atomi identici) — la *molecula nepolară* de fluor și atracția inegală în cazul *moleculei polare* de acid fluorhidric, unde la covalență participă un element cu caracter electronegativ foarte pronunțat.

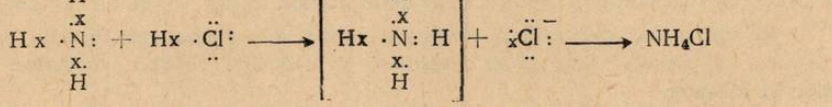
Pentru legătura covalentă nepolară întîlnită la moleculele *gazelor elementare*, precum și la *substanțe* cu *structură simetrică*, am dat o serie de exemple care au cuprins și cele trei tipuri de legături: simplă, dublă și triplă.



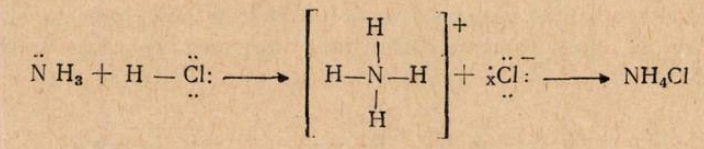
La legătura covalentă polară realizată între nemetale cu caracter electronegativ diferit am completat explicațiile din manual și cu alte exemple (H_2O, NH_3, H_2S), iar la legătura coordinativă am ales și alte exemple, încît elevii să nu rămînă cu impresia că un asemenea tip de legătură este valabil numai în cazul ionilor poliatomici.

Exemplificarea acestui tip de legătură coordinativă am început-o cu o experiență simplă executată frontal de toți elevii: cu cîte două baghete introduse în flaconul cu hidroxid de amoniu și respectiv în cel de HCl, au obținut, prin apropiere, clorura de amoniu sub forma unui fum alb.

A urmat apoi reprezentarea (teoretică) electronică a substanțelor reactante, a ceea ce practic se executase, însoțită de explicațiile corespunzătoare:



sau



şi stabilind cu elevii cele trei tipuri de legături întîlnite aici (covalentă polară, coordinativă şi ionică), am dat apoi şi alte exemple.

Întrucît manualul, la capitolul „formule" şi modul de alcătuire a acestora pe baza valenţei elementelor (în combinaţiile ionice) sau a numărului de oxidare (în combinaţiile covalente), nu indică modul de lucru am dat explicaţiile în felul următor :

Oxizii elementelor din perioada a III-a în care elementele au valenţa maximă pozitivă egală cu numărul grupei.

$Na^+ O^{2-} \longrightarrow Na_2O$
$Mg^{2+} O^{2-} \longrightarrow MgO$
$Al^{3+} O^{2-} \longrightarrow Al_2O_3$
} combinaţii ionice

$Si^{4+} O^{2-} \longrightarrow Si_2O_4 \longrightarrow SiO_2$
$P^{5+} O^{2-} \longrightarrow P_2O_5$
$S^{6+} O^{2-} \longrightarrow S_2O_6 \longrightarrow SO_3$
} combinaţii covalente

Cloruri	*Azoturi*	*Sulfuri*
$Na^+ Cl^- \longrightarrow NaCl$	$Na^+ N^{3-} \longrightarrow Na_3N$	$K^+ S^{2-} \longrightarrow K_2S$
$Mg^{2+} Cl^- \longrightarrow MgCl_2$	$Mg^{2+} N^{3-} \longrightarrow Mg_3N_2$	$Al^{3+} S^{2-} \longrightarrow Al_2S_3$
$Al^{3+} Cl^- \longrightarrow AlCl_3$	$Al^{3+} N^{3-} \longrightarrow AlN$	$Mg^{2+} S^{2-} \longrightarrow MgS$

Aceste exersări dezvoltă creativitatea elevului, îi dă încredere în forţele sale intelectuale, îl fac să îndrăgească frumuseţea obiectului pe care o descoperă cu fiecare lecţie.

Concluzia la care trebuie să ajungă elevul este că stabilind cu ajutorul sistemului periodic valenţa fiecărui element, în funcţie de participarea electronică, valenţa unui element devine indice pentru celălalt, aşa încît produsul dintre sarcina electrică şi indice să fie egal pentru ambele elemente, iar combinaţia chimică, neutră din punct de vedere electric.

La legăturile chimice, ca de altfel şi la alte capitole, am folosit elemente de problematizare, care au asigurat lecţiilor tonusul ridicat al activităţii independente a elevilor.

Din necesitatea de a îmbina metodele clasice cu cele moderne, am dat elevilor, sub formă de exerciţii, la verificarea curentă, la lucrările scrise, diferite tipuri de substanţe, ca aplicînd cunoştinţele de chimie de la capitolele respective să caute, să descopere şi să precizeze felul combinaţiilor, tipul de legătură.

În marea lor majoritate, elevii au reuşit să selecţioneze tipurile de legături specifice substanţelor date şi să determine, prin ecuaţii chimice, formarea combinaţiilor în discuţie.

Un alt gen de exerciții pe care l-am folosit în mod obișnuit este cel în care elevii dau exemple de combinații ionice, covalente nepolare sau coordinative etc.

Aplicînd primul tip de exerciții care creează condiții de cercetare și „descoperire" dezvoltăm gîndirea logică a elevilor, deși uneori rămîn în imposibilitatea de a da exemple corespunzătoare și prompte, care să se încadreze în cerințele profesorului.

În cazul cînd se folosește numai cel de-al doilea procedeu, elevii se obișnuiesc să dea exemple, bineînțeles să le aleagă pe cele mai ușoare și mai simple ; acești elevi se vor descurca greu sau deloc, atunci cînd vor fi puși pentru prima dată în fața unui exercițiu, ca cel din prima categorie.

Experiența la catedră m-a convins că procedînd conform relatărilor, elevii au asigurat cadrul general necesar clădirii sistemului ulterior de cunoștințe, proces în care nu trebuie să pierdem din vedere faptul că de-a lungul studierii grupelor de elemente din sistemul periodic, precum și a combinațiilor dintre elemente, n-au dreptul să abandoneze corelația structură-proprietăți, explicată prin prisma concepțiilor actuale despre materie, substanțe, atomi.

Învățarea prin descoperire în studiul fizicii

Profesor VIORICA SPIREA
Liceul „C. D. Gherea", Ploiești

Se vorbește foarte insistent în ultima vreme despre necesitatea transformării învățămîntului ; dintr-un învățămînt eminamente informativ în unul preponderent formativ. Stocarea de informație nu trebuie să fie atît un scop în sine, cît un mijloc de dezvoltare a aptitudinilor intelectuale, a inteligenței și creativității, or acest din urmă lucru nu e posibil decît în cazul în care însușirea cunoștințelor devine un proces care implică înțelegerea profundă a informației recepționate ; un proces care implică posibilitatea încadrării acesteia în rețeaua ierarhică a cunoștințelor anterioare, păstrînd totodată un caracter dinamic și avînd atributul operativității, capacitatea unor structurări și restructurări succesive în cazul solicitărilor.

Așadar, principalul în accentuarea caracterului formativ al învățămîntului constă în : a) însușirea de către elevi a unor metode de cunoaștere ; b) dezvoltarea spiritului de observare și investigare a capacității de aplicare a cunoștințelor elevilor în condiții variate ; c) determinarea unei formații intelectuale care să le permită să-și adapteze competența la ritmurile de evoluție ale științei și tehnicii.

Așa-numita „problematizare" a învățămîntului poate într-adevăr conduce la obținerea cunoștințelor ca urmare a eforturilor de „a învăța descoperind" ca un rod al demersurilor propriei gîndiri și nu ca un rezultat al strădaniilor memoriei mecanice.

Ca atare, importanța deosebită a învățării prin descoperire constă în faptul că îi înarmează pe elevi cu metodele, procedeele și tehnicile de investigare a realității, specifice diferitelor domenii. Totodată ea are o deosebită valoare formativă, dezvoltînd atît capacitățile de cunoaștere ale elevilor, interesul, pasiunea pentru știință, respectul pentru fapte și scrupulozitate științifică cît și importante trăsături ale personalității : probitatea intelectuală, rigurozitate și imaginație creatoare.

Învățarea prin descoperire poate fi caracterizată prin următoarele :

— se desfășoară într-un cadru general problematizat ;

— problemele formulate sînt investigate în mod independent de către elevi : individual, în grupe mici, iar rezultatele obținute sînt confruntate, apoi, la nivelul întregii clase.

În această activitate profesorul din sursă de informații, devine organizatorul, îndrumătorul activității elevilor, consultantul permanent al acestora, le organizează munca și le creează premise pentru dezvoltarea capacității de autoconducere.

În continuare voi da cîteva tipuri de lecții realizate la liceul nostru.

A. *Lecțiile de descoperire pe cale inductivă* presupun achiziționarea, analiza și ordonarea unor date și fapte și trecerea pe această bază la generalizări necunoscute înainte de elevi. Pe această cale elevii pot ajunge în mod independent la formularea unor definiții și reguli.

Un astfel de tip de lecție am realizat la anul II cu tema „Relația de dependență dintre presiunea și volumul unui gaz ideal cînd temperatura și masa gazului rămîn constante".

Materialul didactic : Tubul Melde, riglă, raportor, barometru.

Modul de lucru : se prezintă elevilor aparatura, se stabilește care este gazul, modul în care putem schimba presiunea și volumul gazului precum și modul de determinare a valorilor numerice a acestor parametri de stare pentru diferite stări (elevii trebuie să cunoască din lecțiile anterioare noțiunile de stare, transformare, proces...).

În continuare am cerut elevilor să determine valorile presiunii și volumului gazului pentru cîteva stări și să observe modul în care se schimbă presiunea și volumul cînd gazul trece dintr-o stare în altă stare de echilibru.

Pentru o mai bună desfășurare a orei, elevii vor avea trecut pe tablă următorul tabel în care se indică atît operațiile pe care le vor face, cît și observațiile și concluziile pe care urmează să le facă în timpul lucrării ori la sfîrșitul ei.

Tema : Să se citească lecția din manual și să se stabilească care sînt cauzele principale ale erorilor obținute de unii din elevi, să se gîndească la cîteva aplicații și 1, 2 probleme.

Ora următoare se discută asupra generalizării pentru diferite gaze, a legii, despre limita de aplicabilitate.

Avantajul lecției constă în următoarele :

a) Lucrarea fiind prevăzută în programă ca lucrare de verificare a legii nu va mai fi nevoie să o efectuăm, realizînd o economie de o oră.

b) Dăm posibilitate elevilor să-și însușească tehnica metodelor de cercetare, de investigare a realității, să-și însușească cunoștințele ca urmare a efortului propriei gîndiri și nu ca rezultat al strădaniilor memoriei.

c) Le oferim posibilitatea de a descoperi o lege, un adevăr, le dezvoltăm spiritul de observație, curiozitatea și interesul pentru cunoaștere cît și pasiunea căutărilor științifice.

Lecții de acest tip am realizat foarte multe și la toți anii.

În cazul în care nu există suficient material de laborator pentru a împărți elevii pe grupe, lucrarea va fi efectuată în fața clasei de către 2—3 elevi ; cu toții observă fenomenul, și consemnează rezultatele măsurătorilor ; apoi în mod independent să interpreteze și să explice fiecare din observațiile efectuate.

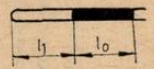
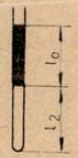
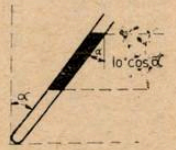
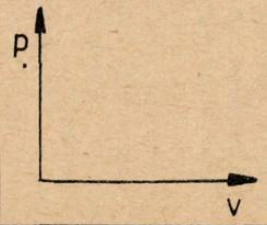
B. *Lecțiile de descoperire pe cale deductivă* se realizează pornind de la adevărurile cele mai generale (axiome, principii, legi...) spre cele mai puțin generale, trecîndu-se treptat la cunoștințe particulare. În felul acesta elevii abordează particularul prin general, confruntă anumite cazuri particulare cu un principiu general cunoscut, pentru a constata apartenența sau nonapartenența acestora la principiul respectiv, precum și modul specific în care se manifestă adevărurile generale în cazurile particulare studiate.

Astfel de lecții am realizat la anul I : Exemplu : *„Compunerea forțelor concurente"*.

Materialul didactic folosit : aparatul pentru verificarea legii paralelogramului, mase marcate, raportor, riglă, sfoară. Modul de lucru : se repetă, la începutul orei, următoarele (elevii avînd de repetat acestea pentru oră) :

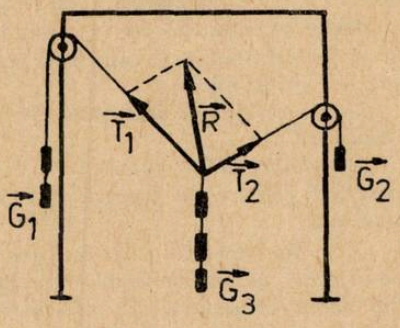
— vector, elemente ;
— clasificarea vectorilor după direcție, sens ;
— compunerea vectorilor — legea paralelogramului ;
— exemple de mărimi vectoriale, insistîndu-se asupra forței.

Se cer exemple de forțe glisante, concurente, și se cere elevilor să se realizeze cu aparatura de pe mese un sistem de 3 forțe concurente în echilibru. Le cerem să motiveze cînd sînt în echilibru și insistăm asupra rezultantei.

Experiența	Observația și operația	Rezultatele măsurătorilor					Interpretarea rezultatului observației	Concluzia
		l_0	l_i	V_i	p_i	Unghiul dintre tub și verticală α		
1. Se așază tubul în poziție orizontală 	Se măsoară lungimea coloanei de mercur și a coloanei de aer rămas închis în tub.	l_0	l_1	l_1S	$p_1=p_0$	$\alpha=90°$	Să explice l.p.d.v. a teoriei cinetico-moleculare dependentă volumului de presiune.	
2. Se ridică ușor tubul în poziție verticală cu capătul deschis în sus 	— Se stabilesc valorile numerice ale parametrilor (p și v) și se compară cu cele de la primul punct	l_0	l_2	l_2S	p_2	$\alpha=0°$		
3. Se înclină tubul astfel ca să facă un unghi $\alpha = 30°, 45°, 60°, 120°, 135°, 180°$ cu verticala 	Se stabilesc noile valori ale parametrilor pentru fiecare poziție, separat	l_0 l_0 l_0 l_0 ⋮	l_3 l_4 l_5 l_6 ⋮	V_3 V_4 V_5 V_6 ⋮	p_3 p_4 p_5 p_6 ⋮	$30°$ $45°$ $60°$ $120°$ ⋮		
	Cu valorile obținute se trasează diagrama 							Observînd forma diagramei obținute, să aplice cunoștințele de la matematică pentru a stabili relația de dependență dintre presiune și volum.

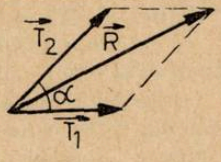
Se va cere să deseneze pe caiete sistemul de forțe concurente realizate, să indice care sînt acele forțe (elevii trebuie să cunoască bine din lecțiile anterioare noțiunea de greutate și tensiune).

După ce elevii au realizat sistemul de forțe, profesorul va aminti elevilor că de fapt au realizat un sistem de vectori concurenți și le cere să se gîndească dacă am putea verifica legea compunerii vectorilor și dacă da, atunci care este metoda. Se dă elevilor timp de gîndire și apoi se cer soluțiile.



Se cere să se verifice analitic și grafic la scara de 100 g f — 1 cm pentru sisteme diferite de forțe și pentru diferite unghiuri pentru același sistem de forțe, după următorul tabel.

Chiar dacă timpul de gîndire afectat elevilor este mare, ne permitem acest lucru deoarece nu va mai fi necesar să insistăm asupra modului de obținere a rezultantei și nici asupra dependenței de unghi, ei cunoscînd acest lucru de la calculul vectorial.

G_1	G_2	α	G_3	$R = \sqrt{T_1^2 + T_2^2 + 2T_1T_2\cos\alpha}$	Grafic
					

La sfîrșitul orei, profesorul, împreună cu elevii subliniază concluzia : forța fiind un vector, respectă regula de compunere a vectorilor — rezultanta a două forțe concurente este diagonala paralelogramului construit pe direcția celor două forțe.

Tema : Se va citi lecția din manual și se vor rezolva 1, 2, 3 probleme. Să se arate cum respectă legea compunerii vectorilor, alte mărimi vectoriale $\left(\vec{v}, \vec{H}, \vec{a}\right)$.

Importanța acestei lecții :

— se realizează economia unei ore deoarece lucrarea este prevăzută în programă ca lucrare de verificare a legii paralelogramului ;

— creăm elevilor posibilitatea de a aplica în mod creator cunoștințele lor despre vectori, să stabilească corelații și analogii, să facă anumite generalizări.

O lecție de acest tip am realizat tot la anul I : „Momentul forței".

C. *Lecții de descoperire prin analogie.*

Descoperirea prin analogie vizează de fapt un moment inițial al procesului de învățare, moment în care elevul descoperă una din căile prin care poate fi abordat studiul sistemelor analoage. În cazul în care ipoteza este confirmată, devine posibil și transferul informației de la primul sistem la al doilea.

O lecție de acest tip am realizat la anul III : „Studiul cîmpului magnetic".

Material didactic : magneți, conductori liniari, bobine, surse de curent continuu, cartoane, ace magnetice, pilitură, bucățele de hîrtie, diferite corpuri feroase și neferoase.

Modul de lucru : se repetă noțiunea de cîmp, elevii avînd de repetat tema „cîmpul gravitațional și cel electrostatic", elemente caracteristice cîmpului (intensitate, potențial, linii de cîmp). Se insistă asupra modului de investigare a cîmpului precizîndu-se că prezența unui cîmp poate fi scoasă în evidență prin forțele ori cuplurile de forțe pe care cîmpul le exercită asupra corpurilor de probă introduse în el. Se subliniază asupra căror corpuri își manifestă acțiunea cîmpul gravitațional și cel electrostatic.

În continuare anunțăm elevilor ce obiective ne-am propus pentru lucrarea respectivă :

— Să stabilim dacă în jurul magneților ori a conductorilor străbătuți de curentul electric se creează sau nu un cîmp. (Vom cere să ne spună cum vor proceda).

— În cazul în care se constată prezența cîmpului să stabilească dacă este de aceeași natură cu unul din cîmpurile gravitațional și electrostatic (elevii știu din lecțiile precedente că natura cîmpului este dezvăluită de natura interacțiunilor dintre acel cîmp și corpurile de probă introduse în cîmp).

— Să stabilim cauza care generează cîmpul magnetic (pentru aceasta să le atragem atenția elevilor că nu este suficientă prezența conductorilor pentru apariția cîmpului magnetic ci ei trebuie să fie străbătuți și de curentul electric — de sarcini electrice în mișcare). Vom cere să explice cauza și în cazul magneților.

— Să determinăm prezența liniilor de cîmp cît și forma lor în cazul magneților liniari, potcoavă, a conductorilor liniari, circulari și bobine cu ajutorul piliturii de fier, și să deseneze pe caiete spectrele obținute.

— Să observe cum se orientează acul magnetic în cîmp în raport cu liniile de cîmp și să explice orientarea lui.

— În cazul cîmpului creat de curentul electric intensitatea cîmpului de cine va depinde ? (Se cere elevilor să emită ipoteze asupra mărimilor de care depinde intensitatea cîmpului magnetic în cazul curentului liniar, circular și bobinei).

— Pornind de la faptul cunoscut că intensitatea cîmpului electric depindea și de proprietățile electrice ale mediului în care se găsește, elevii să emită ipoteze dacă și cîmpul magnetic este influențat de proprietățile magnetice ale mediului, precum și dacă ar putea să găsească metode prin care să evidențieze această dependență.

Tema : Să se stabilească asemănările și deosebirile dintre cîmpul magnetic și cîmpurile gravitațional și electrostatic.

Cu această lecție reușim să evidențiem principalele caracteristici ale oricărui cîmp indiferent de natura lui, că aceste caracteristici îmbracă forme diferite în cazul diferitelor cîmpuri ; că modul de investigare al oricărui cîmp este același.

Lecția dă posibilitate elevilor să aprofundeze și să extindă cunoștințele lor despre cîmp, permite să facă analogii și transfer de informații.

Cred că după o astfel de lecție ne va fi ușor să introducem noțiunea de inducție magnetică care se suprapunea peste noțiunea de intensitate a cîmpului magnetic, să discutăm despre intensitatea cîmpului în diferite cazuri.

Lecția nu este o rețetă, deoarece ea poate fi realizată în multe feluri : la inspirația celui ce o conduce, în funcție de condițiile specifice fiecărui colectiv de elevi etc.

În încheiere aș vrea să atrag atenția că astfel de lecții dau rezultate foarte bune numai dacă ele au fost pregătite minuțios. Ele se pot desfășura numai pe baza unor planuri de lecție foarte dezvoltate, profesorul trebuind să prevadă anticipat ce noțiuni va aprofunda înainte de începerea lucrării, ce operații vor efectua elevii, ce observații vor efectua în timpul experienței, ce concluzii vor trage în urma celor observate și care va fi tema pentru acasă.

Cercetări experimentale privind studierea capitolului „Procente"

C. SCRIPCARU şi L. NEGREA

I. *Importanţa problemei.* Dezvoltarea furtunoasă a ştiinţei în general şi a matematicii în special cere un număr tot mai mare de specialişti cu o gîndire capabilă să facă faţă cerinţelor mereu crescînde ale ştiinţei şi tehnicii.

Această situaţie ridică probleme deosebit de acute pentru procesul de învăţămînt care trebuie să asigure însuşirea temeinică şi într-un ritm accelerat a cunoştinţelor ştiinţifice de către elevi.

Cunoştinţele de matematică însoţite de largi aplicaţii practice ocupă în formarea tinerei generaţii un loc de prim plan. Astfel, calculele cu procente este folosit în toate domeniile de activitate : în producţie, în planurile economice, în operaţiile financiare, în metalurgie, în învăţămînt etc.

Studii referitoare la aceste cunoştinţe se întîlnesc destul de rar în literatura ştiinţifică, iar cercetările efectuate sînt minime. Unii autori subliniază faptul că „în şcoală se face tot posibilul ca în mintea elevului procentul să devină o noţiune nouă, străină şi grea care cere o tratare specială şi metode speciale de rezolvare" [1]. Alţii pun în evidenţă unele metode şi procedee metodice utilizate în lecţie în general [2] ; în numeroase studii se fac recomandări preţioase privind metodica rezolvării problemelor în general [3].

Ca atare, avînd în vedere importanţa practică a acestui capitol, pe de o parte şi însuşirea destul de grea de către elevi a problemelor cu procente, pe de altă parte, ne propunem să evidenţiem cîteva din dificultăţile ce stau în faţa elevilor din clasa a VI-a în însuşirea cunoştinţelor la capitolul procente, cauza care duce la neînţelegerea lor şi să punem în lumină unele metode şi procedee menite să uşureze înţelegerea acestui capitol.

În acest scop am organizat un experiment pedagogic cu o clasă a VI-a — clasă experimentală la Liceul nr. 10 din Cluj — şi patru clase de control — Liceul nr. 10, Liceul nr. 15, Şcolile generale nr. 8 şi nr. 5 din Cluj.

II. *Metodica cercetării.* Prin cercetarea noastră am urmărit un dublu scop : a) să determinăm cîteva particularităţi ale procesului de însuşire a cunoştinţelor la capitolul procente, la elevii clasei a VI-a ; b) să elaborăm unele metode şi procedee menite să contribuie la uşurarea rezolvării problemelor cu procente.

Ca metode de investigaţii am folosit : a) experimentul pedagogic eşalonat pe tot parcursul predării acestui capitol ; b) observarea zilnică şi înregistrarea în protocoale a activităţii elevilor, a greutăţilor, lipsurilor şi progresului lor în înţelegerea şi asimilarea cunoştinţelor ; c) analiza documentelor şcolare, caietele de temă

---

[1] A. I. Hincin, *Noţiuni de bază ale matematicii în şcoala medie.*

[2] Ion Stoian, *Experienţe de instruire programată la matematică,* „Revista de pedagogie", nr. 4, 1966.
George Polya, *A învăţa, a preda, a învăţa să predai,* articol prezentat după „The American mathematical Monthely", 1963, nr. 6, în „Gazeta matematică şi fizică", Seria A. 1963, nr. 11.

[3] G. Polya, *Cum rezolvăm o problemă ?,* Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1961. B. Z. Zörgö, *Formarea generalizată a acţiunii în rezolvarea problemelor de artimetică la şcoala medie,* „Studia Univ. Babeş-Bolyai", Seria pedagogie, 1963.

pentru acasă, exerciţiile şi problemele rezolvate în clasă şi lucrările de control efectuate de elevi în perioada la care se referă cercetarea.

Experimentul a început prin observarea prealabilă a nivelului general de pregătire la matematică a elevilor cuprinşi în cercetare precum şi a celor din clasa de control (tabel nr. 1).

Tabelul nr. 1

SITUAŢIA LA ÎNVĂŢĂTURĂ LA ÎNCEPUTUL EXPERIMENTULUI

Note:		4	5	6	7	8	9	10
Clasa experimentală (36 elevi)	Nr. elevi	2	5	12	10	4	2	1
	%	5,5	13,8	33,3	27,7	11,1	5,5	2,8
Clasa de control (40 elevi)	Nr. elevi	—	5	6	4	7	13	5
	%	—	12,5	15	10	17,5	32,5	12,5

La întocmirea lui am avut în vedere notele obţinute la matematică pînă la începutul experimentului.

În continuare s-a făcut o recapitulare a capitolului „Fracţii ordinare şi zecimale", subliniindu-se problemele de bază ale acestui capitol. S-a explicat elevilor că fracţiile cu numitorul 100 s-au dovedit mult mai aplicabile în viaţa practică şi s-au răspîndit mult mai mult decît fracţiile zecimale cu alţi numitori; zecimile fiind prea mari nu se pot exprima multe detalii importante, miimile fiind prea mici întrebuinţarea lor sustrage atenţia de la partea esenţială pe care o face mai puţin clară. Era deci natural ca sutimile să primească o denumire specială „procente" (de la expresia latină procentum — pentru o sută), precum şi o notaţie specială %. Aşadar procentele nu sînt altceva decît sutimi, scrise într-un mod special: 35% este acelaşi lucru cu 0,35 sau $\frac{35}{100} = \frac{7}{20}$.

S-a trecut apoi la întocmirea în clasă a următorului tabel cu procente:

$1\% = 0{,}01 = \frac{1}{100}$ $\qquad$ $10\% = \frac{1}{10}$

$2\% = 0{,}02 = \frac{2}{100} = \frac{1}{50}$ $\qquad$ $12{,}5\% = \frac{1}{8}$

$4\% = \frac{1}{25}$ $\qquad$ $15\% = \frac{3}{20}$

$5\% = \frac{1}{20}$ $\qquad$ $20\% = \frac{1}{5}$

Notă: Lecţiile au fost ţinute de prof. Silvia Adamovici de la Liceul nr. 10 din Cluj; îi aducem şi pe această cale mulţumiri pentru sprijinul acordat în efectuarea experimentului.

$25\% = \frac{1}{4}$ $\quad$ $125\% = 1\frac{1}{4}$

$50\% = \frac{1}{2}$ $\quad$ $150\% = 1\frac{1}{2}$

$75\% = \frac{3}{4}$ $\quad$ $175\% = 1\frac{3}{4}$

$100\% = 1$ $\quad$ $200\% = 2$ ş.a.m.d.

Ne-am bazat pe principiul că elevul trebuie să dobîndească o cît mai mare experienţă de muncă independentă, iar profesorul să dezvolte astfel aptitudinile elevului, încît să fie capabil în viitor să rezolve singur problemele.

Căutînd să-l ajute pe elev în mod eficient, profesorul a pus mereu aceeaşi întrebare : Dacă $1\% = \frac{1}{100}$ atunci 2% va fi de două ori mai mult, adică $\frac{1}{50}$; 5% de cinci ori mai mult decît 1% adică $\frac{1}{20}$ ş.a.m.d. S-au observat la întocmirea tabelului de mai sus că după două-trei recomandări, elevii singuri au găsit modul de a-l completa rapid. Dacă $100\% = 1$ şi $25\% = \frac{1}{4}$ atunci $125\% = 1\frac{1}{4}$ sau dacă $25\% = \frac{1}{4}$ atunci 75% care este de trei ori mai mare ca 25% va fi $\frac{3}{4}$ ş.a.m.d.

Elevii şi-au însuşit în mod temeinic acest tabel care le-a folosit foarte mult la calculele mintale. Fiecare elev şi-a dat seama că procentele nu sînt altceva decît fracţii şi faptul că fracţiile s-au învăţat, procentele nu mai prezintă nici un fel de greutăţi. Ca atare, problemele de bază învăţate la fracţii se vor învăţa şi la procente : a) aflarea unui procent dintr-un număr dat, analoagă cu aflarea unei fracţii dintr-un număr dat ; b) aflarea unui număr cînd se cunoaşte o parte din el exprimată în procente, analoagă cu aflarea unui număr cînd se cunoaşte o fracţiune din el ; c) aflarea raportului procentual dintre două numere, analoagă cu aflarea raportului a două numere ; d) rezolvarea unor probleme cu procente, analoagă cu rezolvarea problemelor cu fracţii. Iată organizarea predării întregului capitol (vezi tabelul nr. 2).

Nu vom insista asupra punctelor a, b şi c, care au decurs în mod natural, ci ne vom ocupa de ultimul paragraf : probleme.

Accentul mare s-a pus pe înţelegerea de a stabili în fiecare caz în parte, ce anume este considerat ca unitate, ca întreg, ca 100%. De exemplu : „Dacă printr-o măsură de raţionalizare preţul de cost al unui produs a scăzut de la 5 000 la 4 000 lei şi se întreabă cîte procente prezintă scăderea ?" atunci se consideră ca unitate, ca întreg, ca $\%$ costul dinainte al produsului adică 5 000 lei şi diferenţa de 1 000 lei fiind de 5 ori mai mică înseamnă că a scăzut cu 20%. Problema se poate pune şi altfel : „Cu cîte procente se ridică acest preţ de cost nou, dacă se renunţă la această măsură de raţionalizare ?". Acum răspunsul va fi diferit : se ia ca unitate, ca întreg, ca 100% noul preţ de cost, adică 4 000 lei şi scumpirea de 1 000 lei înseamnă 25%, 1 000 de lei fiind a patra parte din 4 000 lei.

S-a trecut apoi la probleme de genul următor : „Preţul unui produs a scăzut cu 35% şi reprezintă acum 9 lei şi 10 bani. Care a fost preţul înainte de scădere ?".

Tabelul nr. 2

PLAN TEMATIC

Subiectul lecţiei	Tipul lecţiei	Felul de predare	
		Clasa experimentală	Clasa de control
1. Fracţii ordinare	Recapitulare	a) Noţiunea de fracţie b) Problemele de bază cu fracţii : I. Calcularea unei fracţii dintr-un nr. II. Calcularea unui număr cînd se dă fracţia şi valoarea fracţiei din el. III. Calcularea fracţiei (raportului) cînd se dă un număr şi valoarea fracţiei din el.	—
2. Noţiunea de procent	Comunicare	a) Scrierea unui număr întreg, fracţionar şi zecimal sub forma unei fracţii cu numitorul 100 b) Definirea procentului ca o fracţie (raport) cu numitorul 100 c) Alcătuirea unui tabel cu procente utile experimentate cu ($20\% = \frac{1}{5}$; $25\% = \frac{1}{4}$; $50\% = \frac{1}{2}$; $75\% = \frac{3}{4}$; $100\% = 1$ etc.). Aplicaţii : calculul mintal	După manual
3. Probleme de bază cu procente	mixt	a) Calcularea procentului dintr-un nr. prin analogie cu I tip din problemele de bază ale fracţiilor b) Generalizarea problemei (algebrizare) $p\%N = \frac{p.N}{100} = a$ c) Aplicaţii sub formă de muncă independentă	După manual
4. Probleme de bază cu procente	mixt	a) Discutarea lucrărilor independente — precizări cu privire la alegerea lui N pe baza înţelegerii conştiente şi nu mecanic b) Calcularea unui nr. (N) cînd se cunoaşte p% din el — prin analogie cu al II-lea tip din problemele de bază ale fracţiilor c) Generalizarea problemei. Dacă $p\%N = a$, atunci $N = a = \frac{p}{100}$ d) Aplicaţii — sub formă de muncă independentă	După manual
5. Probleme de bază cu procente	mixt	a) Discutarea lucrărilor independente — observaţii b) Calcularea raportului procentual — prin analogie cu al III-lea tip din probleme de bază ale fracţiilor c) Aplicaţii — sub formă de muncă independentă	După manual
6. Probleme combinate	aprofundare	a) Probleme cu conţinut actualizat b) Probleme din domeniul chimiei	După manual

Se dă scăderea în procente, deci preţul iniţial se ia ca întreg ca 100%. Preţul nou va reprezenta 100%—35%=65% din cel iniţial, dar se ştie că acest preţ nou este 9 lei şi 10 bani. Deci problema se reduce la a afla numărul cînd se cunoaşte o fracţiune din el ; deci dacă $\frac{65}{100}=\frac{13}{20}$ valorează 9 lei şi 10 bani, atunci numărul întreg se va afla printr-o operaţie de împărţire, lucru cunoscut de ei de la fracţii.

Dobîndirea unor priceperi temeinice în rezolvarea celor mai simple probleme arătate mai sus a contribuit foarte mult la rezolvarea unor probleme mai complicate, de exemplu : „O întreprindere îşi ridică anual productivitatea cu 20%. Care va fi creşterea productivităţii în timpul cincinalului ?". Luăm productivitatea la începutul primului an al cincinalului ca 100% ; vom avea la sfîrşitul acestui an, adică la începutul celui de-al doilea cincinal o productivitate de 120% adică 100%+20%. La sfîrşitul celui de-al doilea an şi începutul celui de-al treilea vom avea 120%+24%=144%. La sfîrşitul celui de-al treilea 144%+28,8%=172,8%. La sfîrşitul celui de-al patrulea an 172,8%+34,56%=207,36% ; la sfîrşitul celui de-al cincilea an 207,36%+41,472%=248,832% aproape 248%. Creşterea în timpul cincinalului este de 149%.

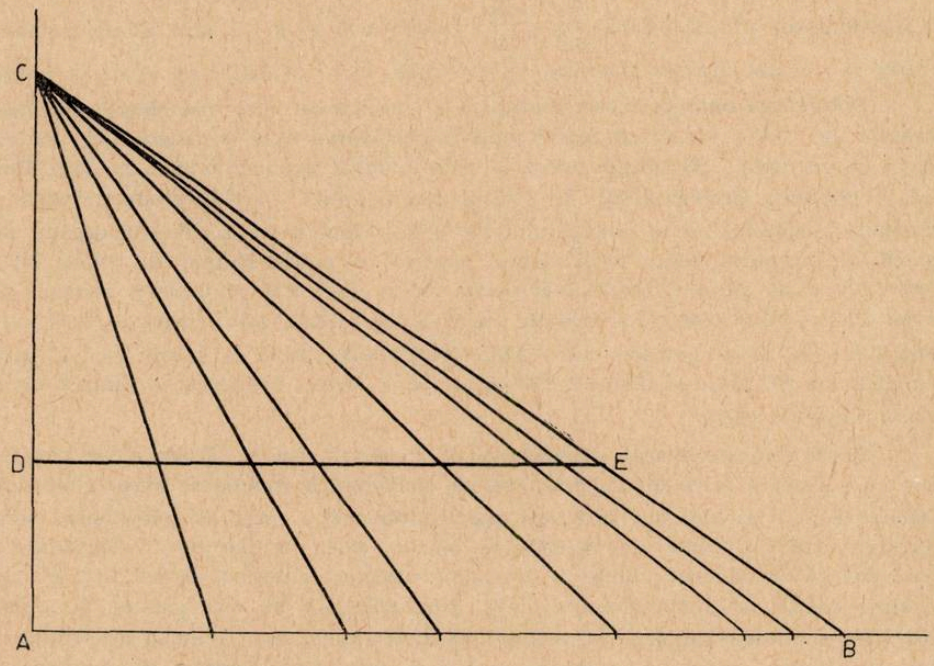
Reuşita în rezolvarea problemelor a constituit faptul că am ţinut cont că pentru a rezolva orice fel de problemă de matematică trebuie să avem cunoştinţe temeinice în domeniul din care face parte problema, trebuie să selecţionăm şi să strîngem datele relevate din cunoştinţele noastre existente, dar iniţial depozitate în memorie, să ne aducem aminte de probleme rezolvate anterior, de definiţii, cu alte cuvinte trebuie să mobilizăm pe elevi. Bineînţeles că nu este suficientă această mobilizare, nu este suficient să ne amintim fapte izolate, ci trebuie să le combinăm, iar combinarea trebuie adaptată la problema respectivă. Trebuie să construim o argumentare care să sintetizeze materialele extrase din memorie într-un întreg bine adaptat scopului. Toată această activitate este denumită organizare.

Mobilizarea şi organizarea nu pot fi separate niciodată una de cealaltă. Îmbogăţiţi cu materialul pe care ni l-am reamintit, pe care l-am adaptat şi prelucrat, concepţia noastră asupra problemei este mult mai completă, încercăm diverse puncte de vedere, considerăm problema sub diferite aspecte şi începem să progresăm. Pe măsură ce analizăm problema, prevedem din ce în ce mai clar soluţia, ne vine ideea şi ajungem la soluţia completă.

Calculul procentelor cu metoda grafică s-a dovedit foarte util şi a fost primit cu un deosebit interes de către elevi. Astfel, rezultatele obţinute la una din lucrările de control şi le-au calculat singuri cu mult entuziasm : „Din efectivul de 36 elevi, 8 elevi au uat nota 10, 6 elevi nota 9, 4 elevi nota 8, 8 elevi nota 7, 6 elevi nota 6, 2 elevi nota 5, iar 2 elevi au fost absenţi. Cîte procente din numărul total al elevilor clasei formează numărul celor care au primit aceste note ?"

Problema se reduce la împărţirea a 100% în şapte părţi proporţionale cu 8, 6, 4, 8, 6, 2, 2. Se ia un segment oarecare AB (fig. 1) pe care îl împărţim în 36 părţi egale. Pe acest segment luăm de la originea A segmentele care reprezintă la aceeaşi scară numerele care ne interesează : 8, 6, 4, 8, 6, 2, 2 astfel încît suma acestor segmente să fie egală chiar cu AB. Luăm pe perpendiculara ridicată în punctul A pe segmentul AB un punct arbitrar C pe care îl unim cu B. Căutăm un segment DE paralel cu AB de lungime convenabilă (pe care să-l

putem împărţi uşor în zece părţi egale). Unim punctul C cu capetele tuturor segmentelor luate pe AB, iar punctele de intersecţie cu DE vor determina segmente care vor reprezenta procentele căutate.



De pe firgură citim următoarele rezultate :

Nr.	8	6	4	8	6	2	2
%	22	16	12	22	16	6	6

Pentru control s-a rezolvat aceeaşi problemă pe cale aritmetică.

III. *Prezentarea şi interpretarea rezultatelor.* Ca urmare a aplicării metodei amintite mai sus, activitatea didactică a înregistrat un progres evident. Progresul s-a manifestat prin : 1. Înţelegerea corectă a noţiunii de procent. 2. Uşurinţa rezolvării problemelor cu procente şi dezvoltarea raţionamentului logic al elevilor. 3. Progresul înregistrat de elevii clasei experimentale în rezolvarea problemelor faţă de elevii clasei de control.

Tabelul nr. 3

		Clasa experimentală 36 elevi				Clasa de control 40 elevi			
Note		3—4	5—6	7—8	9—10	3—4	5—6	7—8	9—10
Proba I	Nr. elevi	8	14	10	4	16	7	8	9
	%	22,2	38.8	27,7	11,1	40	17,5	20	22,5
Proba II	Nr. elevi	6	9	16	5	10	11	15	4
	%	16,6	24,9	44,4	13,8	25	27,5	37,5	10
Proba III	Nr. elevi	3	7	17	9	7	13	15	5
	%	8,3	19,4	47,1	24,9	17,5	32,5	37,5	12,5

Considerînd nivelul superior al rezultatelor înregistrate de clasa experimentală faţă de cele de control, putem conchide că modul de organizare şi desfăşurare al lecţiilor concepute de noi, metodele şi procedeele utilizate au contribuit la înţelegerea temeinică a capitolului. Organizarea minuţioasă pe tot parcursul capitolului a muncii independente a elevilor şi verificarea zilnică, ne-a dezvăluit o serie de lipsuri şi greutăţi. În special la clasa de control la probleme de genul : „Un strungar depăşeşte norma în prima lună cu 6% şi în a doua lună cu 10%, iar în a treia lună cu $\frac{1}{6}$ din normă. Să se afle care este norma lunară ştiind că în trimestrul respectiv a produs peste plan 98 de piese ?". Avînd confuzii în înţelegerea noţiunii de procent, elevii adună pe 6 cu 10 şi cu $\frac{1}{6}$ fără a transforma procentele în fracţii sau fracţia în procente. La calcularea procentelor din procente sau la aflarea raportului procentual, aplică formulele mecanic fără a judeca, făcînd confuzii.

IV. *Concluzii.* Cercetarea întreprinsă permite formularea următoarelor concluzii referitoare la modul de predare a cunoştinţelor despre procente, precum şi la rezolvarea problemelor legate de acest capitol :

1. Accentul trebuie pus pe introducerea noţiunii noi şi legătura ei cu cele învăţate anterior.

2. Organizarea unei activităţi independente susţinute pe tot parcursul lecţiei, folosirea unor metode şi procedee didactice care să stimuleze la maximum activitatea elevilor în toate verigile lecţiei şi să transforme predarea şi asimilarea cunoştinţelor într-un proces activ, să le formeze gîndirea logică.

3. Controlul zilnic al muncii independente a elevilor, a dezvăluit greutăţile şi lipsurile din cunoştinţele fiecărui elev şi ne-a oferit prilejul de a putea acţiona în vederea remedierii lor.

4. Munca în grupele mici este foarte favorabilă dezvoltării gîndirii matematice a elevilor. Varietatea formelor de muncă individuală sau colectivă stimulează pe elevi. Tratarea unor teme simple expuse de elevi în clasă contribuie la încrederea în forţele proprii.

5. Pentru a evita pierderea deprinderii de a calcula cu procente trebuie să se revină asupra lor în decursul întregului an şcolar şi în viitor ori de cîte ori este posibil. Material firesc ne oferă datele numerice care figurează în comunicatele despre evenimentele curente din viaţa politică şi economică, din fiecare număr de ziar, date care concretizează munca în uzine, şcoli etc.

Corelarea desenului cu muzica şi literatura în şcoală

Prof. MARIA FRÎNCULESCU,
Şcoala generală nr. 171, Bucureşti

Nesfîrşit este şirul de exemplificări asupra corelării interdisciplinare şi tot la fel beneficiile aduse de aceasta atît fiecărei discipline în parte, cît şi întregului proces de învăţămînt. Corelarea sprijină predarea şi asimilarea cunoştinţelor, precum şi legătura şcolii cu viaţa, cu practica, ajută la înţelegerea fenomenelor şi lumii înconjurătoare, netezeşte calea spre multilateralitate, trăsătura principală a omului de tip nou.

Pentru eficienţa predării, pentru realizarea educaţiei multilaterale este necesar să se efectueze o corelare conştientă, planificată. În acest scop se impune o atentă revizuire a manualelor, metodicilor şi programelor. În ceea ce priveşte importanţa desenului în sistemul de învăţămînt şi corelarea sa cu celelalte discipline, exemplele nu se pot limita. În afară de faptul că desenul contribuie la dezvoltarea a o serie de procese psihice, el vine în ajutorul fiecărei discipline, facilitîndu-i procesul de asimilare. Alături de muzică şi literatură, el contribuie la educaţia estetico-artistică. Este necesar, deci, să i se acorde toată atenţia, întocmindu-se judicios programe, manuale şi metodici, să i se asigure predarea încă de la clasa I, de către profesori de specialitate, să se pună accent pe corelarea sa cu celelalte discipline şi, în special, cu muzica şi literatura.

În ceea ce priveşte pregătirea profesorilor, pentru o mai bună realizare a acestei corelări, ar fi bine ca studierea în facultate, a uneia dintre aceste discipline, ca principală, să se facă concomitent cu celelalte două, ca secundare.

De remarcat faptul, că o oarecare corelare se realizează, dar în mod spontan, în sensul utilizării unor termeni comuni celor trei arte, spre exemplu: lirism, colorit, gamă, armonie, cromatism, ritmicitate, tonalitate, nuanţă, intensitate etc. Corelarea conştientă însă, se realizează după o planificare judicioasă, pentru care este necesar să se consulte manualele şi programele celorlalte discipline (în cazul desenului în special pe cele ale muzicii şi literaturii). Plasînd ora de desen, după cea de muzică sau literatură, aceasta vine să întregească şi să fixeze cunoştinţele şi, servindu-se de ele, fundamentează respectiva activitate şi mersul ei înainte[1].

În practica mea la catedră am căutat să găsesc căi noi, metode şi procedee spre a-i ajuta pe elevi să realizeze mai uşor, mai cu plăcere, mai artistic, mai original, desenele compoziţionale (din memorie sau imaginaţie). Acest fel de desene constituie o plăcere pentru elevi, îndeosebi pentru cei mici (clasele I—IV), deoarece le oferă prilejul de a-şi exterioriza lumea lor interioară, atît de bogată în trăiri.

De observat însă, că de la o anumită vîrstă (începînd cu clasele IV—V), elevii nu mai păstrează acelaşi interes pentru realizarea desenelor compoziţionale, deşi aceasta rămîne una din formele preferate de ei. Am căutat cauzele şi am observat că una dintre ele este aceea că li se măresc pretenţiile, că încep să simtă lipsa unor corespondenţe între intensitatea sentimentelor şi mijloacele de a le

[1] Vezi M. I. Georgescu-Boştină, *Probleme ale predării desenului după natură* în *Modernizarea învăţămîntului la clasele I—IV*. E.D.P. Bucureşti, 1968.

reprezenta, că li se mărește capacitatea de discernămînt, simțul critic și autocritic și că simt nevoia inovării.

Iată deci o problemă. Necesitatea schimbării continue a metodelor și procedeelor de predare, în raport cu vîrsta elevilor.

Astfel, începînd cu clasa a II-a am lărgit treptat gama tematicii orelor de desen compozițional. Elevilor le-am făcut cunoscut și alte mijloace tehnico-artistice (pe lîngă acuarelă, prevăzută în programă, am inițiat elevii să lucreze în tempera, guașe, ulei, ceracolor, pe metal, ceramică, faianță, sticlă etc., aplicînd culoarea direct din pensulă cu degetul, pe planșa umedă sau uscată etc.), am schimbat permanent mijloacele și procedeele de predare, am practicat corelarea conștientă a desenului cu muzica și literatura, urmărind prin aceasta și o creștere a capacității elevilor de a înțelege și prețui arta, de a-și lărgi orizontul cunoașterii prin multilateralitate.

În cele ce urmează, voi relata cîteva modalități de a realiza corelarea desenului cu muzica și literatura. Voi arăta rezultatele obținute la o clasă a VI-a, cu care am început cercetările încă din anul școlar 1969—1970.

După ce m-am asigurat că elevii știu ce înseamnă, din punct de vedere teoretic, o stilizare și că înțeleg ce este un desen figurativ și unul nonfigurativ, le-am demonstrat în ce constă legătura dintre sunetul muzical și culoare, dintre cuvînt și culoare, dintre sunetul muzical, culoare și cuvînt. Le-am arătat și care este semnificația liniilor, după felul, grosimea și direcția lor. Pentru a înțelege mai bine în ce constau aceste corespondențe, am făcut diferite exerciții.

Practic, am început prin realizarea unor desene după natură (naturi statice) executate concomitent cu audierea unei anumite melodii (vesele sau triste, calme sau zbuciumate), cerînd elevilor să modifice linia, conturul și culorile naturii statice conform sentimentelor declanșate de melodie. Pe baza acestor cerințe, păstrînd caracteristicile generale ale modelului, elevii au realizat o stilizare a formelor și o modificare a culorilor locale. Astfel, audiind o melodie tristă, au folosit culori reci, estompate, au ondulat sau orizontalizat majoritatea liniilor modelului expus, au folosit armonii analoage (pe tonuri închise sau deschise), în funcție de tăria sunetului muzical. Pentru melodiile vesele au utilizat linii verticale (subțiind și alungind obiectele), culori calde, vii, iar pentru o melodie care exprimă neliniștea, zbuciumul au folosit linii oblice, zigzaguri sau spirale și au colorat în armonii de contrast.

Modificarea continuă atît a contururilor, cît și a culorilor a condus elevii spre stilizări mergînd pînă la personificarea obiectelor. Astfel, aceștia au mărit sau micșorat proporțiile și forma, neglijîndu-le în favoarea expresivității. Elevii cu tendința spre caricaturizare și cu o imaginație bogată le-au desenat cu aripi, membre, nas, gură, le-au personificat, trecînd astfel în domeniul fabulației, al fantasticului. Iată astfel, o trecere, pe de o parte, de la desenul după natură la cel compozițional din imaginație.

Am cerut apoi elevilor să nu mai privească modelul, dar să-i rețină caracteristicile generale și, ascultînd o nouă melodie, complet necunoscută de ei, să dea frîu liber imaginației și să redea ceea ce simt prin linii și culori. În felul acesta s-a ajuns la desenul nonfigurativ.

După aceste prime încercări, în cadrul orelor de desen artistic compozițional din imaginație, am trecut propriu-zis la experimentarea cîtorva modalități de corelare a celor trei discipline-arte, elevii posedînd un anumit bagaj de cunoștințe și cunoscînd limbajul necesar. La fiecare probă am folosit alt subiect, spre a evita monotonia.

Proba I a constat în realizarea unor desene *după text literar fără muzică.* După procedeul obișnuit, folosit la orele de desen compozițional din imaginație, am cerut elevilor să ilustreze un text literar ales dintre cele studiate în prealabil la limba română [2].

Spre exemplu „Rapsodii de toamnă" de George Topîrceanu. Elevii au ilustrat fie ciulinii fugind în bejenie, fie idila gîzelor sau apariția toamnei ori numai o întomnare sugerată prin pete de culoare și tușe adecvate. Am ilustrat, de asemenea, ghicitori și proverbe, diferite figuri de stil învățate de ei în orele de literatură, diferitele sentimente umane, anotimpurile, fenomenele naturii etc. Aceste exerciții au incitat imaginația, creativitatea, originalitatea. Toți elevii au desenat figurativ, reprezentînd, mai mult sau mai puțin fidel, tema dată.

Proba a II-a a constat într-un *desen după text literar pus pe muzică.* Am cerut elevilor să execute un cîntec învățat de ei la cor, spre exemplu „E timpul florilor", indicîndu-le ca în același timp să-și solicite imaginația spre a găsi corespondențele prin linii și culori.

Știind ce înseamnă un desen figurativ și unul nonfigurativ, o bună parte dintre elevi au rămas la desene figurative, dar am remarcat pe planșele lor un plus de ritmicitate și armonie cromatică, din care se contura frumos simțămîntul preconizat, ceea ce demonstrează că sunetul își găsește repede corespondentul în culoare și că muzica deschide mai larg porțile simțirii.

Cîntecul are două părți melodice, una lină, ce ondulează șăgalnic și mîngîietor ca briza mării sau ca vîntul primăverii, iar alta (refrenul) arcuită, legănată și săltăreață ca valurile. O elevă, de exemplu, a așezat planșa orizontal, a umezit-o puțin și prin tușă moale, modelată pe axul ondulatoriu al melodiei, a așternut imaginea unor flori ale căror lujere pornesc dintr-un lujer orizontal arcuit în sus. Fiecare lujer are o mișcare dansantă, caracteristică. Păstrînd aceeași tușă moale, în pete vii de culoare (roșu, roșu-corai, portocaliu-gălbui, albastru) eleva a definit corolele florilor. Din varietatea intensității coloristice, din atitudinea florilor se degajă atît legănarea melodiei, cît și gingășia ei. Astfel, lucrarea este realizată figurativ, dar în mod creator, trădînd intense trăiri. Pe planșă se descifrează o realizare a transferului sunetelor în culori, a mulării tușei pe axul melodiei.

Pentru a sublinia ușoarele portamente ale melodiei și ceilalți elevi au folosit o tușă moale, cu treceri strecurate dintr-o direcție într-alta, dintr-un ton de culoare într-altul, dintr-o nuanță într-alta, urmărind astfel coloratura melodiei, sentimentul degajat atît de ea, cît și de fondul de cuvinte. Cîțiva elevi au încercat trecerea spre nonfigurativ dar au rămas la un amestec între figurativ și nonfigurativ dovedind însă o desprindere de materie și o înălțare către noi sfere sufletești.

Pe o planșă îngustă, așezată vertical și tot umezită, o altă elevă a sugerat doar o floare (trecere spre nonfigurativ). De la poziția orizontală, lujerul ei se arcuiește în sus și evoluează într-o horă de semicercuri ce descresc spre centrul planșei în mod ritmic, sugerînd corola florii, în mijlocul căreia se deschide o pată de culoare, ca un ochi violet, visător. De la verdele-albăstrui, nuanțat al frunzelor și lujerului, culorile arcurilor devin roșii, violete, brun-roșcat. Toată imaginea florii se mulează pe melodie, degajînd elan, mișcare, gingășie.

De remarcat că un număr destul de mare de elevi au trecut curajos la nonfigurativ dovedind o netă libertate a zborului în domeniul imaginației. De

[2] Vezi M. I. Georgescu-Boștină și M. Banto, *Aspecte ale corelării cunoștințelor în condițiile predării de către specialiști la clasele I—IV* în *Modernizarea învățămîntului la clasele I—IV*, E.D.P., 1968, p. 194—211.

data aceasta elevul nu mai păstrează imaginea nici unui fel de floare (desen nonfigurativ), ci prezintă doar un joc de linii arcuite, armonizate, prin juxtapunere. Culoarea dominantă este galbenul care degajă veselie (corespunzînd notei „la" de pe portativ care constituie dominanta melodiei). Alături de galben stă violetul (complementarea sa), care degajă melancolie. Verdele-smalț, roșu-corai, brun-roșcat, în diferite intensități și în tușe arcate, urmăresc ritmicitatea dansantă a melodiei ce unduiește ca un joc de eșarfe multicolore. Intensitatea coloristică bine echilibrată se mulează perfect pe cele două părți melodice ale cîntecului, pe sentimentul degajat. Utilizarea culorilor complementare și întreteserea arcurilor de diferite nuanțe peste care vibrează violetul irizînd culorile, sugerează atmosfera generală a melodiei plină de veselie, șăgalnică și totodată plină de mister, ca zborul unui fluture moleșit de căldură.

Proba a III-a — desen după muzică fără text literar. În această probă am prezentat elevilor două fragmente muzicale din Simfonia a V-a și a IX-a de L. v. Beethoven (finalul). Am invitat elevii să asculte și să-și imagineze despre ce ar putea fi vorba, ce peisaj, sentimente etc. le evocă melodia și cum ar putea reprezenta toate acestea prin linii și culori. De data aceasta, marea majoritate a elevilor au realizat desene nonfigurative, direct din pensulă, în diferite tehnici, cunoscute de ei (aplicarea culorii pe planșa umedă, pe planșa uscată, mat sau transparent etc.) și viziuni personale. Deci, zborul imaginației incitat de melodie a creat o și mai largă viziune coloristică, realizată cu o mai mare viteză. Astfel, au realizat planșe reprezentînd un cromatism coloristic de o rară frumusețe (în game de tonuri, în game de nuanțe, în armonii de contrast sau analogie — pe tonuri închise sau deschise). De asemenea, majoritatea lucrărilor mai vădeau și o mulare a culorii și a tușei pe conținutul emoțional al melodiei.

Sobrietatea, gravitatea, profunzimea și dramatismul muzicii beethoveniene au avut adînci rezonanțe în sufletul elevilor. Pentru perceperea fondului de sentimente de către elevi, a fost necesară o perioadă mai mare de timp. Mulți elevi au început să lucreze de-abia la cea de-a doua audiere a melodiei. Ascultînd-o însă, cu toții au devenit gravi, gînditori, încordați. Pentru fiecare elev momentul începerii coloritului a fost diferit ca timp și ca manifestare exterioară. Astfel, unii au început mai repede, iar alții mai tîrziu, unii au început cu gravitate și calm, iar alții cu o bruscă fervoare, vădind o depășire a sentimentelor și imaginației față de puterea de a le reprezenta. Este interesant de urmărit nu numai rezultatul transferului sunetelor și sentimentelor degajate din ele, în culori, ci și procesul psihologic al realizării. (Atît înainte, cît și în timpul elaborării și după aceea). Se pot astfel descifra trăiri, temperamente și chiar tare psihice. Cert este, însă, că aplicînd această metodă de a desena după muzică reușim să ajutăm elevii să perceapă, să înțeleagă și să se apropie mai ușor de muzică, în special de cea grea, reușim să-i sensibilizăm și să-i antrenăm, făcînd să le vibreze cele mai fine corzi sufletești. Înțelegerea interferenței dintre aceste două arte, înmănuncheate, reușește să deschidă mai rapid și mai larg porțile către frumos, către înalt.

Ca tehnică, majoritatea elevilor au lucrat pe planșă umedă și nu prin juxtapunere a culorilor, ci îmbinîndu-le chiar cu una sau două în plus față de procedeul obișnuit, ceea ce dovedește încă o dată fuziunea dintre sunet și culoare.

Într-o planșă realizată după Simfonia a V-a (finalul), un elev a folosit un colorit și o tușă de o rară subtilitate. Planșa este așezată orizontal. Două grupe de culori pornesc oblic, înaintînd pe o diagonală a planșei și oprindu-se pe cealaltă diagonală a ei. O grupă pornește de jos, din stînga, iar cealaltă de sus, din dreapta. Prima grupă, într-o armonie analoagă pe tonuri tari, ia naștere

dintr-un galben difuz care trece în brun-roșcat, ce crește în intensitate odată cu mișcarea tușei (din ce în ce mai agitată, mai zigzagată și în tonuri din ce în ce mai închise), se răsucește sus, în stînga, într-un fel de circumvoluțiuni și tonuri de nuanțe de brun și corai. Toată gruparea, ajunsă pe cealaltă diagonală a planșei, se oprește brusc, iar limitele sînt tivite cu lumină. Tușa, folosirea diagonalei și oprirea bruscă subliniază dinamismul melodiei. Grupa cealaltă de culori, care pornește de sus, din dreapta planșei, începe tot cu o nuanță de galben, dar mai luminos, irizat spre un bleu, care se transformă în violet pînă la albastru. Armonia este analoagă, dar pe tonuri slabe, însă luminoase. Petele de culoare, ce se întrepătrund, se difuzează, dau impresia de înălțare, de lumină și totodată de o sobrietate calmă, sugerînd poiene, adîncuri și înălțimi. Oprirea bruscă a acestei grupe în fața aceleiași diagonale, subliniază încă o dată dinamismul. Grupele de culori din ambele tabere nu sînt străine, ci, dimpotrivă, înrudite. Fiecare culoare, nuanță sau tărie dintr-o grupare își găsește corespondența în cealaltă grupare, întocmai ca un ecou, menținînd astfel o unitate coloristică.

Pentru ilustrarea Simfoniei a IX-a, o elevă, de exemplu, a așezat orizontal planșa. Culorile pornesc de jos, din centrul bazei, în nuanțe calde (portocaliu-roșcat-deschis), arcuindu-se ritmic într-un desen curcubeu pînă la limita de sus a planșei, crescînd totodată și în intensitate coloristică, fiecare arc avînd o altă culoare, o altă nuanță sau ton. Atît coloritul, cît și tușa ilustrează laitmotivul melodiei (bătaia dramatică la porțile destinului). Ecoul nuanțelor, arcat ca un curcubeu pe o zare sumbră, stăruie ca sunetele unei orgi într-o catedrală.

Jocul „de-a ghici" culoarea, gama, tonurile, nuanțele sau armonia de culori corespunzătoare unei anumite melodii, precum și „ghicirea" conținutului unei melodii sau unei imagini plastice, l-am continuat „călătorind" prin istoria artei spre a depista cu elevii bogata varietate de stiluri, tehnici și viziuni a pictorilor de-a lungul veacurilor.

În toate aceste exerciții și din toate probele sus-menționate am desprins cît de mari pot fi posibilitățile de a-i face pe elevi să înțeleagă și să creeze frumosul.

Lucrările după muzică fără text literar prezintă diferite aspecte modelîndu-le după temperamentul fiecăruia.

Pentru „Dunărea albastră" de Johann Strauss, o elevă folosește verticalitatea planșei, luînd-o în sensul verticalității adîncurilor. În tușă moale, energică, trasează „S"-uri care sugerează valurile. Folosește o armonie de contrast (galben alternat cu violet și roșu) și culori complementare, ce subliniază mișcarea. Interesant este că nu urmărește să redea culoarea apei ci numai ritmicitatea valurilor, veselia tonică, avîntul pe care pedalează și melodia.

Pentru a se vedea ce cale poate ajuta și mai bine elevul în reprezentările plastice din imaginație și ce mijloace se pot folosi spre a-l educa și a-i stimula sentimentele, am experimentat o *a IV-a probă și anume:* reprezentarea plastică a unei scene dintr-o operă, spre exemplu din Cio-Cio-San de Puccini. În acest scop am utilizat, alternativ, textul literar cu melodia, astfel: 1) Am pus banda pe care era imprimat fragmentul muzical ce trebuie să fie ilustrat (corul mut din Cio-Cio-San), am indicat elevilor să asculte, căutînd să-i descopere firul povestirii, peisajul și atmosfera psihologică generală; 2) Am rezumat, apoi, pe scurt, cuprinsul fără să insist asupra conținutului emoțional, deoarece voiam ca în acest cuplaj să las muzicii rolul preponderent. Am invitat elevii să caute o asociere a firului povestirii cu tonalitatea melodică ascultată inițial și să caute chiar pasajele

descriptive și pe cele emoționale ; 3) După aceea am prezentat din nou melodia, invitînd elevii să o asculte un timp cu ochii închiși, interiorizîndu-se, spre a căuta o sincronizare a sunetului cu imaginea plastică ce vor să o redea.

Am constatat că acest nou procedeu ajută efectiv elevii să perceapă corespondențele dintre sunet și culoare, dintre culoare și starea sufletească, dintre sunet și starea sufletească. Am ajuns la concluzia că se pot realiza lucrări deosebit de valoroase, atît din punct de vedere artistic, cît și ca documente în vederea diferitelor cercetări.

Așadar, folosirea alternativă — *melodie-text-melodie* — antrenează imaginația pînă la strecurarea în nonfigurativ, dar un nonfigurativ temperat, care circulă pe un fir conducător al realității, mai bine-zis dă prilejul interpretărilor originale, a creativității, nu la întîmplare, ci la un înalt nivel, avînd la bază cunoștințe teoretice și experiență.

Pe o planșă îngustă, așezată vertical (măreție) un elev folosește ca dominantă coloristică verdele crud al primăverii într-o gamă fină de nuanțe, pornind de la galben luminos, pînă la albastrul rece. Un brun-roșcat se difuzează pe toată planșa și stabilește o și mai strînsă unitate coloristică. În tușe verticale elevul sugerează o siluetă feminină care privește spre o zare zăbrelită. Delicatețea sentimentului așteptării, al speranței, este redată printr-un colorit transparent, pe o planșă umezită, în nuanțe fine și tonuri pure. Totul degajă mister.

Un alt elev așază planșa orizontal, ceea ce degajă un sentiment de liniște. Într-un amestec de figurativ cu nonfigurativ, prezintă o grădină japoneză împrimăvărată. Plecînd de la o lumină solară, aurie, risipită pe jos, peste iarbă, elevul păstrează galbenul în pensulă, peste care adaugă treptat albastru, realizînd astfel o reușită gamă de nuanțe a verdelui, care se încheie sus, pe coroana pomilor, într-un albastru ce se difuzează apoi, în cerul pur de primăvară. Tulpini de pomi în atitudini caracteristice se întrezăresc (trasate în brun-roșcat difuz), ca și cum ar fi văzute prin ceață. Pe jos, peste iarbă, tușe lungi, negre, difuze și ele sugerează răcoarea de sub copaci, atmosfera de mister a unei vegetații luxuriante, a unor similare încrengături de sentimente. Ici-colo, pete de corai par să fie niște îmbuchetări de flori sau zboruri avîntate de fluturi. Maniera impresionistă se încadrează bine atmosferei degajate de melodie.

Subliniem și constatarea că foarte mulți elevi au reușit să remarce atmosfera generală încă de la început, de la prima audiție și că au fost bucuroși cînd, în timpul discuției referitoare la text, au descoperit că s-au încadrat în această atmosferă. Revenirea, reascultarea melodiei, după ce li s-a făcut cunoscut conținutul textului literar, i-a ajutat să remarce simțămintele descrise atît de melodie, cît și de text, le-au dat putința să distingă paralelismul culorii cu sunetul și totodată simțămîntul degajat de acesta. Au putut distinge ușor culoarea dominantă a compoziției plastice din tonalitatea dominantă a melodiei.

De data aceasta, desenele nu au mai fost total desprinse de text, pînă la completa înstrăinare, cum s-a constatat la unii elevi în cazul celei de-a III-a probe (desen după muzică fără text literar). S-a ajuns însă la o stilizare poetică, la o substanțializare atît a mijloacelor tehnice, cît și a celor artistice.

Dacă definim felul de reprezentare, am face o analogie cu termenii prin care în desenul decorativ se definesc felurile stilizării, în cazul de față am putea spune astfel : lucrările după text literar sînt *concrete* (deci figurative), cele după muzică, fără text literar sînt *abstracte* (deci nonfigurative), iar cele după text literar însoțit de muzică sînt *derivate*, adică au cîte ceva din primele două, iar alternanța — melodie-text-melodie — deschide cele mai multe porți *creativi-*

tății. De subliniat faptul că stimulul fonic accelerează realizarea lucrărilor, mărește potențele coloristice și incită bilateral resorturile umane : pe de o parte, pe cele fizice, dinamizînd mișcările iar, pe de altă parte, pe cele psiho-emoționale.

În discuțiile critice organizate mai întîi din punct de vedere al stabilirii momentului reprezentat din melodie prin linie și culoare, apoi din punct de vedere al modalității artistice și tehnice de reprezentare, conducînd elevii să utilizeze limbajul plastic, aceștia au știut, în majoritate, să răspundă atît primei probleme cerute, cît și celei de-a doua.

Pentru o sinceră confruntare cu adevărul, am condus critica în felul următor : mai întîi am invitat pe autorii lucrărilor să-și scrie pe un bilețel numele, momentul ilustrat, precum și sentimentul de care au fost stăpîniți în clipa realizării lucrării, pentru a vedea dacă la discuție cele scrise corespund.

Nu toate planșele au corespuns acestor considerente. De aici rezultă că un factor s-a interpus, fie între melodie și imaginație, fie între imaginație și puterea de reprezentare. Nu pot afirma însă că aceste lucrări au fost lipsite de interes. Dimpotrivă, prezentau aspecte demne de cercetat.

Pentru a stimula curiozitatea, fantezia și pasiunea în muncă a elevilor săi, profesorul trebuie să-și inoveze necontenit metodele și procedeele, căutînd să găsească mereu altele pe care să le utilizeze în mod creator. Am observat că predarea corelată a celor trei discipline-arte (desen-muzică-literatură) creează permanent „noul" fiecărei lecții, un ce care stîrnește, stimulează, mărește capacitatea creatoare atît a profesorului, cît și a elevului, ajungînd la un fel de întrecere a fiecăruia cu sine însuși.

Unele probleme în legătură cu şcolarizarea copiilor de 6 ani*

Lector I. NICOLA
Insp. şcolar ANA CHINEZU
— Tîrgu Mureş —

1. OBIECTIVELE CERCETĂRII

În urma întocmirii situaţiei statistice pe clase a promovării elevilor la încheierea trimestrului I, anul şcolar 1971—1972, în judeţul Mureş, s-a constatat că procentul celor din clasa I, declaraţi corigenţi, este destul de ridicat în comparaţie cu celelalte clase (II—IV).

Pornind de la această constatare ne-am propus să investigăm situaţia acestor elevi, concentrîndu-ne atenţia asupra a două obiective fundamentale :

a) Dacă situaţia la învăţătură exprimată prin note reflectă volumul real de cunoştinţe şi nivelul intelectual corespunzător de dezvoltare a elevilor ;

b) Cauzele performanţelor (rezultatelor) slabe, obţinute de către o parte din elevii claselor studiate.

Am convenit să ne oprim la un eşantion format din 15 clase (totalizînd 497 de elevi), respectîndu-se următoarele criterii :

— Să fie clase cu limba de predare română şi clase cu limba de predare maghiară.

— Să fie clase care au obţinut rezultate slabe şi clase care au obţinut rezultate bune.

— Să fie clase de la şcoli din mediul urban şi mediul rural.

Repartizarea lor se prezintă astfel :

Limba de predare	Cu rezultate bune		Cu rezultate slabe		Total
	urban	rural	urban	rural	
română	4	1	2	1	8
maghiară	3	1	2	1	7
Total	7	2	4	2	15

2. METODICA CERCETĂRII

Ne-am propus să urmărim rezultatele obţinute la cele două obiecte principale : citit-scris şi aritmetică.

Pentru a constata dacă notele acordate elevilor reflectă în mod real cunoştinţele lor, am întocmit cîte un *test de cunoştinţe* pentru fiecare disciplină, administrat întregului eşantion. Cotarea s-a făcut de către învăţătorul clasei şi de către alţi doi învăţători, de la şcoli diferite, independent unul de altul.

Prin convorbiri individuale cu învăţătorii, am urmărit să aflăm opiniile lor privitoare la programa de învăţămînt, metodele şi procedeele folosite în activitatea didactică, greutăţi întîmpinate etc. Tot în acest scop a fost aplicat şi un chestionar. S-a recurs şi la metoda observaţiei prin asistenţa la ore.

Pentru o cunoaştere cît mai amănunţită a situaţiei elevilor din cele 15 clase am întocmit, pe baza consultării documentelor şi a celor constatate prin metodele folosite pentru fiecare clasă, un tabel din care rezultă situaţia fiecărui elev după următorul model :

* Materialul reprezintă o sinteză a referatului prezentat la consfătuirea interjudeţeană organizată la Tîrgu Mureş din iniţiativa Inspectoratului şcolar judeţean şi a Casei judeţene a corpului didactic, sub îndrumarea metodico-ştiinţifică a I.C.P.P.D., Filiala Cluj (prof. univ. dr. doc. A. Chircev).

Numele şi prenumele	Vîrsta în ani şi luni la data de 15.II.1972	Rezultatele obţinute la sfîrş. trim. I		Aprecierea educ. (f. bună, bună, slabă)	Mediu familial	Caracteriz. învăţătorului	Situaţia medicală
		citit-scris	aritmetică				

3. ORGANIZAREA CERCETĂRII

Pentru adunarea datelor de la cele 15 clase am procedat la desemnarea unui profesor de pedagogie-psihologie pentru fiecare clasă, care în colaborare cu conducerea şcolii şi cu învăţătorul clasei au procedat la observarea şi colectarea datelor. În prealabil a avut loc un instructaj în acest sens cu întregul colectiv antrenat în acţiunea iniţiată. La adunarea şi prelucrarea datelor au fost antrenate numeroase cadre didactice *.

Pe baza consultării cu conducerea şcolii şi a observaţiilor proprii, în urma asistenţelor la ore, fiecărui profesor i s-a cerut să întocmească o informare detailată în acest sens.

4. PREZENTAREA ŞI INTERPRETAREA DATELOR

După administrarea şi corectarea testelor s-a întocmit o situaţie centralizatoare după următorul model :

Şcoala . . . . . Clasa . . . . . Secţia . . . . . .

Nr. crt.	Numele şi prenumele elevilor	Situaţia la sfîrş. trim. I.		Notele acordate de înv. clasei		Notele acordate de înv. I.		Notele acordate de înv. II.	
		Citit-scris	Aritmetică	Citit-scris	Aritmetică	Citit-scris	Aritmetică	Citit-scris	Aritmetică

Pe baza acestui tabel am calculat distribuţia notelor, separat pentru fiecare obiect şi apoi am trecut la reprezentarea lor grafică.

Încercînd o clasificare a celor 15 clase, luînd ca etalon de comparaţie situaţia înregistrată la sfîrşitul trimestrului I, am desprins 3 categorii :

a) categoria claselor în care cele 4 curbe au o alură aproximativ identică ;

b) categoria claselor în care cele trei curbe (corespunzătoare aprecierii controlului de către învăţătorul clasei şi cu ceilalţi doi învăţători) se abat de la curba trimestrului I, indicînd o situaţie mai bună ;

c) categoria claselor în care cele trei curbe (corespunzătoare aprecierii controlului de către învăţătorul clasei şi ceilalţi doi învăţători) se abat de la curba trimestrului indicînd o situaţie mai slabă.

Prezentăm situaţia repartizării colectivelor în cele 3 categorii :

Obiectul	Numărul colectivelor pe categorii		
	I	II	III
citit-scris	6	6	3
aritmetică	6	2	7

Spre ilustrare prezentăm cîte un grafie pentru fiecare categorie.

Referitor la aprecierea cunoştinţelor de către învăţător, la sfîrşitul trimestrului I rezultă că în situaţia categoriei I exigenţa acestuia este reală. În cazul categoriei a II-a, exigenţa învăţătorului este sporită faţă de cerinţele reale. În ce priveşte categoria a III-a, deşi rezultatele obţinute prin controlul efectuat sînt mai slabe decît situaţia trimestrului, ele reflectă o exigenţă prea mare faţă de cerinţele programei.

Urmărind alura curbei trimestrului cu cea a aprecierii lucrărilor de către învăţătorul clasei, constatăm, uneori, diferenţe prea mari. Aceasta demonstrează

* Albu, Emilia, Bereş E., Cota Vasile, Fărcaş Domnica, Fodor Alexandru, Megeşan Eugen, Nuţiu Maria, Oproiescu Viorica, Olteanu Romulus, Rostas Zoltan, Sămărghiţan Maria, Solomon Zamfira, Timar Ecaterina, Todea Iosif, Varga Elisabeta, Veszi Maria, Vitos Margareta, Udvarhelyi Mihai şi colectivul catedrei — învăţători de la Casa judeţeană a corpului didactic.

o lipsă de consecvenţă în cerinţe din partea învăţătorului clasei faţă de aceiaşi elevi în momente diferite şi procedee diferite de evaluare.

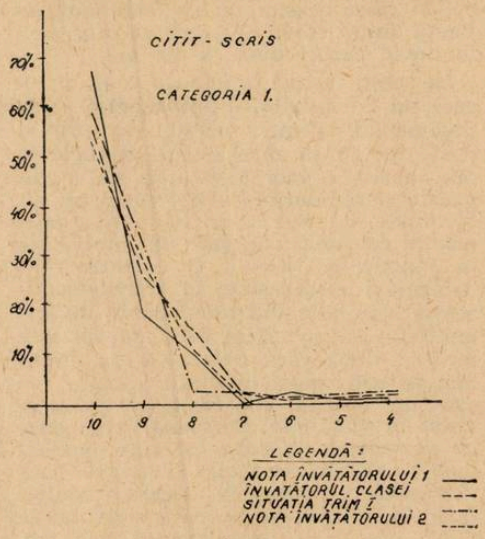
Comparînd curba mediilor trimestriale cu cele trei curbe ale notelor obţinute prin testele de cunoştinţe de către învăţătorul clasei şi ceilalţi doi învăţători, se constată un consens relativ. Aceasta înseamnă că învăţătorii manifestă o exigenţă sporită în aprecierea acestor copii. După modul cum se prezintă această exigenţă considerăm că ea are un caracter unilateral, în sensul că vizează doar nivelul la care au ajuns elevii fără să fie corelată cu cerinţele programei şi cu autoexigenţa faţă de propria pregătire şi preocupare cu aceiaşi copii. Atît timp cît exigenţa faţă de copii nu se bazează pe o autoexigenţă faţă de obligaţiile proprii şi pe racordarea ei la cerinţele programei, ea încetează să aibă rol pedagogic stimulativ. Facem această afirmaţie bazîndu-ne şi pe unele constatări ale conducerii şcolilor şi ale profesorilor, care au asistat la lecţii. Sintetizînd cele observate, considerăm că insuficienta folosire a tuturor posibilităţilor pe care învăţătorul le are la dispoziţie în vederea individualizării învăţămîntului constituie una din cauzele rezultatelor slabe înregistrate la sfîrşitul trimestrului I. Nu putem trece cu vederea peste faptul că această cauză este condiţionată de o serie întreagă de factori obiectivi şi subiectivi, mai bine-zis de factori dependenţi de activitatea învăţătorului. Să începem cu acestea din urmă.

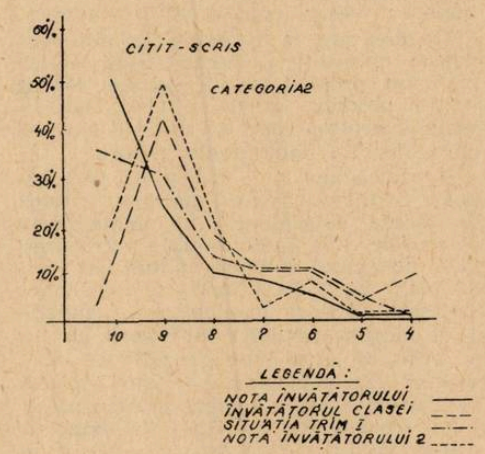
Efectivul clasei. Este incomparabil mai greu pentru un învăţător care are în clasă 42 de elevi faţă de cel care are 23, cele două extreme pe care le-am întîlnit în cercetarea noastră. Pe bună dreptate învăţătorii ne-au relatat greutăţile pe care le întîmpină mai ales în organizarea jocurilor didactice şi a activităţilor la liberă alegere, acolo unde numărul copiilor este atît de mare.

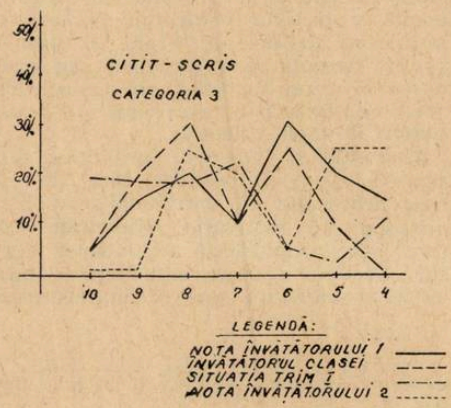
Se impune ca forurile competente să analizeze această situaţie şi să acorde o excepţie pentru clasele I şi a II-a, în sensul scindării celor cu un efectiv de peste 40 elevi.

Faptul că în aceeaşi clasă învaţă copii care au frecventat grădiniţa şi copii care nu au frecventat-o, constituie o altă condiţie care îngreunează procesul de individualizare mai ales în perioada începutului de an şcolar.

Eterogenitatea claselor din punct de vedere al vîrstei constituie un alt obsta-







col în calea acestui proces. Diferența de vîrstă dintre elevii aceleiași clase ajunge în unele cazuri pînă la doi ani.

La acești factori se adaugă, însă, și cei care țin de activitatea propriu-zisă a învățătorului. Printre aceștia în primul rînd trebuie să menționăm insuficienta preocupare a unor învățători de a cunoaște particularitățile de vîrstă și individuale ale elevilor și de a găsi mijloacele cele mai adecvate de intervenție în funcție de situații. O condiție fundamentală a succesului în activitatea cu acești copii este individualizarea învățămîntului. Să nu uităm acest adevăr elementar, după care trebuie să ne orientăm în activitatea noastră : „Copilul nu este un individ imperfect, ci un candidat la viață căci persoana sa în curs de dezvoltare prezintă, pe plan intelectual și afectiv, structuri și funcții care evoluează în etape în decursul anilor, pînă în momentul în care dezvoltarea phsihicului și a organismului este terminată : atunci copilul devine adult" [1].

Trecerea de la o etapă la alta cunoaște diferențieri, fiecare copil avînd un ritm propriu de dezvoltare. Saltul ce se produce în dezvoltarea intelectuală a acestor copii de la 6—7 ani are particularități individuale proprii.

Se ridică aici și o dificultate care nu poate fi atît de ușor de înlăturat și anume aceea determinată de maturizarea diverselor funcțiuni mintale. Predarea unei discipline, a unor noțiuni, nu este eficientă dacă acest lucru se face prea devreme într-un moment cînd funcțiunile mintale necesare înțelegerii lor nu au atins un nivel corespunzător de dezvoltare. Din constatările noastre rezultă că asemenea cazuri există printre acești copii. Considerăm că lipsa de exigență manifestă din partea unor conduceri de școli în aplicarea prevederilor regulamentare, privind controlul medical la înscrierea copiilor de 6 ani în clasa I pentru acceptarea școlarizării sau amînarea ei cu un an este o soluție ce dăunează desfășurării procesului de învățămînt la unele colective.

Motivația și interesele constituie alte aspecte ale vieții psihice care stau la baza procesului de individualizare. Este cunoscut că motivația reprezintă acea forță care propulsează acțiunea și efortul. Trebuie căutate satisfacții nemijlocite și mijlocite care să impulsioneze activitatea de învățare. De asemenea în activitatea cu acești copii, datorită particularităților lor de vîrstă, învățătorul trebuie să apeleze, în primul rînd, la *întăriri pozitive* și numai în cazuri extreme, la *întăriri negative* (aversive). Evantaiul de posibilități pe care le are la dispoziție în acest sens este practic nelimitat, începînd cu încurajările pe care le face oricînd apare o asemenea ocazie și terminînd cu aprecierea prin note [2].

Pe baza celor de mai sus considerăm ca fiind lipsită de tact concepția acelor învățători care folosesc note în accepțiunea unei întăriri negative, presupunînd că fiind mai exigenți și acordînd note mai mici, îi vor determina pe elevi să învețe mai bine. Din contră, consecințele vor fi cu totul altele. Acest procedeu în loc să declanșeze o presupusă convertire pe planul conștiinței elevului și acesta să treacă de la o atitudine pasivă față de învățătură la una activă, va declanșa o aversiune față de materia respectivă și uneori față de școală în general. Iată cum curiozitatea și dragostea față de școală, specifică tuturor copiilor, se poate transforma într-o aversiune față de ea. Ce înseamnă acest lucru pentru întreaga sa activitate ulterioară este lesne de întrevăzut. De aceea apreciem că nu ar fi lipsit de interes studierea posibilităților folosirii unui alt sistem de apreciere a acestor copii în primul trimestru decît actualul sistem de notare cu nota în scara de la 1—10.

Rezistența la efort constituie un alt aspect în funcție de care trebuie să se facă această individualizare. Este cunoscut faptul că acești copii obosesc foarte repede. Tocmai de aceea în activitatea pe care o desfășurăm cu ei trebuie să se acorde atenție îmbinării *jocului* cu activitatea de *învățare*, prin organizarea minuțioasă a jocurilor didactice și a activităților la liberă alegere. Scopul fundamental al acestora trebuie să fie, deci, educarea efortului, a antrenării actului voluntar, condiția esențială a desfășurării unei activități intelectuale eficiente.

În fine, cîteva cuvinte despre învățare. Specificul acestei activități este surprins cît se poate de bine în afirmația : „Nu învățăm decît ceea ce facem". Deci trebuie să organizăm astfel activitatea de învățare, încît elevul să joace un rol activ, să acționeze în aceeași ma-

[1] Robert Dottrens (sub red.), *A educa și a instrui*, E.D.P., București, 1970, pag. 23.

[2] Vezi, B. F. Skinner, *Revoluția științifică a învățămîntului*, E.D.P., București, 1971, pag. 16—23.

nieră pe plan *verbal* ca și pe plan *obiectual* (material). Activismul în sensul său adevărat implică o pendulare continuă între cele două planuri, verbal și obiectual. Cu cît elevul va ști să redea pe plan verbal ceea ce în prealabil a executat pe plan material, sau să concretizeze pe plan material ceea ce în prealabil a constituit obiectul activității verbale, cu atît participarea sa în procesul asimilării cunoștințelor, a deschis „construcției" propriilor capacități o mai intensă și deci mai activă desfășurare.

Referitor la activitatea metodică propriu-zisă am constatat unele carențe în ceea ce privește ponderea momentelor în cadrul unor lecții în sensul prelungirii momentelor verificării și pregătirii lecției noi, pentru ca în momentul transmiterii cunoștințelor din cauza oboselii elevii să întîmpine greutăți în asimilarea cunoștințelor.

O altă concluzie ce se desprinde din graficele celor cincisprezece colective constă în tendința de departajare exagerată a copiilor în două categorii extreme cu rezultate bune și cu rezultate slabe. Aceasta ne face să credem că aprecierea acestor elevi înglobează un coeficient prea mare de subiectivism, o indulgență față de elevii buni și o exigență accentuată față de elevii slabi. Avem astfel o nouă confirmare a celor spuse mai sus și un argument în plus la propunerea pe care am făcut-o în legătură cu notarea acestor elevi.

Să trecem acum la analiza unor probleme specifice pe care le ridică fiecare obiect.

a) *Citit — scrisul.* Citirea presupune o dificultate mintală greu de depășit, deoarece cu ajutorul vederii trebuie percepute semnele scrise, apoi urmează interiorizarea lor, după care ele sînt transformate în acte motrice prin intermediul organelor vorbirii, iar ochiul trebuie să se obișnuiască să urmărească rîndurile scrise într-un anumit sens (de la stînga la dreapta). Conexiunea tuturor acestor mișcări presupune o funcționare normală a sistemului nervos, a organelor vederii și a organelor fonatoare.

Greșit înțeleasă de unii, învățarea citirii s-ar reduce doar la „a cîștiga tehnica datorită căreia copilul devine capabil să articuleze, să descifreze, apoi să reproducă oral și curgător caracterele tipărite sau scrise de mînă"[3]. A ști să citească în adevărata accepțiune înseamnă a cîștiga o tehnică, care nu prezintă valoare și interes decît dacă cel ce citește *înțelege* ce citește și poate reda prin propriul limbaj *conținutul* textului.

Cerințele citirii expresive, cursive, conștiente și curente se realizează numai după doi ani de școală (în clasa I și a II-a). În clasa I, accentul cade pe însușirea conștientă a alfabetului, care se concretizează în priceperea de a descifra independent un text ușor la prima vedere, rămînînd ca formarea deprinderilor de citire curentă și expresivă să se realizeze în clasele următoare. Însușirea scrierii cere copilului un efort fizic mai pronunțat decît a cititului, fapt ce necesită din partea învățătorului un ritm de muncă mai lent și antrenarea a cît mai mulți analizatori (vizual, motric, auditiv etc.). Concomitent cu însușirea priceperilor de citit-scris trebuie să se stimuleze dezvoltarea capacităților intelectuale ale copiilor în cadrul fiecărei activități de citire și scriere. Avînd suficient timp la dispoziție (unele sunete se predau în trei ore), copiii pot fi antrenați să opereze obiectual și cu imagini pentru însușirea cunoștințelor și să le valorifice în activități independente. (Ne referim la operarea elevilor cu alfabetul decupat, cu alfabetarul, cu recunoașterea literelor pe diferite texte, la transcrieri, copieri și dictări de texte etc.).

Din prelucrarea datelor textului aplicat la citire și scriere, nivelul rezultatelor bune depășește curba rezultatelor trimestrului I ; majoritatea elevilor, chiar dacă aprecierile controlului I și II în unele cazuri au manifestat o exigență sporită decît cea a învățătorului clasei, au rezolvat bine cele solicitate.

În cazul în care curba controlului I și II este mai ridicată și rezultatele slabe, cauzele ar fi și de ordin obiectiv întrucît în aceste grupe există elevi cu vîrstă depășită ; colectivul numără între 35—42 copii. În notarea controlului s-a ținut seama de unele amănunte ce depășesc cerințele programei pentru etapa respectivă cînd ele se referă la formarea unor priceperi de citit și scris, devenind automatisme mai tîrziu, după ce se realizează alfabetizarea completă (pe un întreg an școlar).

Controlul a evidențiat și unele carențe în activitatea învățătorilor la citire și scriere, generate de necunoașterea temeinică a particularităților psiho-pedagogice ale copiilor de 6 ani, insuficienta preocupare a învățătorilor pentru citirea

[3] R. Dottrens (sub. red.), *A educa și instrui*, E.D.P., 1970, pag. 102.

primară a lecţiei în gînd de către elevi, apoi povestirea conţinutului lecturii prin cuvinte proprii şi nu reproducerea textuală a conţinutului. Se mai practică uneori citirea în cor şi citirea primară de către învăţător la începutul lecţiei. Aceste două procedee sînt dăunătoare învăţămîntului formativ, în special la clasa I, unde elevii reuşesc să memoreze textul şi să-l reproducă, lăsînd o falsă impresie de cunoaştere a bucăţii de citire.

b) *Aritmetica.* Rolul matematicii în epoca contemporană este unanim recunoscut. „Alegîndu-şi ca laborator de prelucrare a informaţiei asupra realităţii obiective mintea omenească şi ca unic instrument de investigaţie raţionamentul logic, matematica a înlăturat printr-un salt calitativ şi revoluţionar servituţile empirismului, ale căutărilor generalului în intuiţia particularului“ [4]. Matematizarea ştiinţelor şi, deci, necesitatea cunoaşterii matematicii de către un număr din ce în ce mai mare de specialişti, au impus o preocupare tot mai accentuată prin antrenarea deopotrivă a matematicienilor, psihologilor şi pedagogilor faţă de problematica învăţării matematicii încă de la cea mai fragedă vîrstă.

Din multitudinea opiniilor exprimate în legătură cu această chestiune vom sublinia două idei care ni se par semnificative pentru interpretarea şi comentarea rezultatelor noastre, şi îndeosebi pentru activitatea învăţătorilor.

(1) Ipoteza conform căreia toţi, sau aproape toţi elevii pot obţine rezultate la fel de bune la matematică cu deosebire însă că timpul şi volumul de instruire necesare pentru obţinerea unor astfel de rezultate diferă de la un elev la altul, este îmbrăţişată de către tot mai mulţi psihologi şi pedagogi. Aceasta înseamnă că învăţătorii, cei care deschid învăţarea sistematică a matematicii, trebuie să adopte o atitudine optimistă şi să nu pornească de la premisa că unii dintre elevi sînt incapabili de a învăţa matematica. Că nu vor obţine toţi rezultate excepţionale sau că nu vor deveni matematicieni aceasta este altceva. Atracţia sau din contră, repulsia care se poate forma faţă de cifre şi calculul matematic în general îşi va pune amprenta asupra întregii activităţi ulterioare la acest obiect. Să nu uităm că opinia învăţătorului cu privire la rezultatele obţinute la matematică este preluată destul de uşor de către părinţi, iar atunci cînd ea este defavorabilă, aceştia devin coparticipanţi la înrădăcinarea ideii că respectivul copil este incapabil pentru matematică.

(2) Din punct de vedere didactic şi psihologic se consideră că însuşirea noţiunilor matematice de către elevi nu este dependentă, în primul rînd, de succesiunea unor etape, ci mai ales de factorii care determină această succesiune. Deci important este cum organizăm activitatea de învăţare începînd cu analiza datelor şi terminînd cu rezolvarea propriu-zisă [5].

Pe baza celor de mai sus vom încerca să comentăm unele constatări rezultate din cercetarea noastră :

Comparînd rezultatele obţinute la aritmetică cu cele de la citit-scris, constatăm că primele sînt mai slabe decît celelalte. Situaţia se explică, în parte, prin cauzele generale relatate mai sus. La acestea am mai putea adăuga şi unele specifice acestui obiect. Este vorba de existenţa unui decalaj pe care l-am constatat între formarea unor automatisme de rezolvare a exerciţiilor simple şi capacitatea de a le integra, ulterior, într-o operaţie mai complexă, care presupune un raţionament propriu-zis. Dacă primele exerciţii din textul administrat au fost rezolvate cu multă uşurinţă, pe măsură ce se apropiau de sfîrşitul lui, cînd nu trebuiau să facă altceva decît să combine cele rezolvate anterior, elevii întîmpinau cele mai multe greutăţi. Nu subestimăm eventualul contra-argument că cele constatate s-ar datora şi oboselii ce se instalează pe parcurs. Considerăm însă că avem de-a face şi cu o subestimare a operativităţii nespecifice a gîndirii în favoarea preocupării pentru dezvoltarea operativităţii specifice. La clasele în care învăţătorii au astfel de preocupări, elevii au reuşit să rezolve cu uşurinţă exerciţiile ce vizau controlul flexibilităţii gîndirii. Pentru descompunerea numerelor 9 şi 100 au dat cîte 5—7 soluţii, deşi în sarcina dată se cereau maximum patru. Elevii acestor clase au înţeles în mod real că numărul este adunarea sau scăderea a două mulţimi de obiecte într-un anumit număr de „clase“. Copiii care au înţeles în mod just componenţa numerelor au dat răspunsuri bune şi

[4] *Probleme actuale ale modernizării învăţămîntului matematicii în ţările europene*, E.D.P., Bucureşti, 1971, pag. 9.

[5] Vezi, *Caiete de pedagogie modernă*, nr. 3, E.D.P., Bucureşti, 1971, pag. 87—103.

exerciţiilor de tipul : ? + 2 + ? = 8 şi 6 — ? + ? = 9.

Tocmai aceste tipuri de exerciţii ajută elevii în formarea unor algoritmi de rezolvare, ca principale componente ale operativităţii specifice, ce constituie doar un moment am zice, inferior, în procesul dezvoltării gîndirii matematice. Să nu pierdem din vedere faptul că rezolvarea cu succes a problemelor de matematică reclamă, în primul rînd, operaţie de analiză şi sinteze, generalizare şi abstractizare, strategii, deci operativitatea nespecifică, în care algoritmii constituie doar un mijloc în ajutorul celei dintîi. Pe de altă parte, aceşti algoritmi odată fermaţi favorizează o reducere a participării active a elevului în procesul rezolvării, o inerţiei în activitatea sa intelectuală. Înclinăm să credem că cele menţionate mai sus se pot transforma în clasele următoare datorită insuccesului la matematică.

Recomandarea pe care o facem este aceea ca în activitatea de rezolvare a unor exerciţii să urmărim, ca paralel cu automatizarea unor algoritmi de calcul, să însistăm şi asupra dezvoltării unor operaţii intelectuale caracteristice raţionamentului matematic.

O altă constatare se referă la modul în care se organizează acţiunea obiectuală necesară în vederea rezolvării diferitelor exerciţii. Din discuţiile purtate cu învăţătorii şi conducerea şcolilor a reieşit că se foloseşte material didactic suficient. În prea mică măsură se observă însă antrenarea copilului în operarea directă cu aceste materiale, ceea ce favorizează o stare de monotonie şi plictiseală.

5. CONCLUZII

Cercetarea noastră relevă că rezultatele slabe obţinute de către o parte dintre copii se datoresc, în primul rînd, unor cauze de ordin extern, cum ar fi calitatea muncii instructiv-educative a educatoarei şi învăţătorului, mediul familial etc.

Prevederile programei şcolare corespund nivelului de dezvoltare psihică a acestor copii. Toţi învăţătorii cu care am discutat au apreciat accesibilitatea cunoştinţelor cuprinse în programă. Mai mult, unii au făcut propuneri pentru îmbogăţirea ei.

Urmărind să depistăm cauzele externe care au determinat insuccesele înregistrate la încheierea trimestrului I, am ajuns la concluzia că ele ar putea fi clasificate în două categorii :

a) Cauze independente de activitatea învăţătorului (mărimea clasei, nefrecventarea grădiniţei, mediul familial, cauze de ordin medical etc.). Pentru ameliorarea acţiunilor am făcut pe parcursul studiului propuneri concrete.

b) Dintre cauzele dependente de activitatea învăţătorului două ni s-au părut mai importante :

— Insuficienta preocupare pentru cunoaşterea particularităţilor de vîrstă şi individuale ale acestor copii, în vederea individualizării învăţămîntului, condiţie indispensabilă pentru desfăşurarea cu succes a activităţii instructiv-educative.

— Un coeficient prea mare de subiectivism din partea învăţătorului în aprecierea şi notarea elevilor, concretizat printr-o exigenţă prea mare în comparaţie cu prevederile programei şi cu preocuparea de individualizare a învăţătorului, printr-o indulgenţă în acordarea notelor extreme. Nu înseamnă că de acum înainte va trebui să reducem din exigenţă, neacordînd note mai mici, ci să racordăm această exigenţă la prevederile programei, la particularităţile de vîrstă şi individuale ale acestor copii, precum şi la propria noastră autoexigenţă în activitatea instructiv-educativă pe care o desfăşurăm.

Pronumele personal — Probleme ale înnoirii predării în clasele III—IV

ȘTEFANIA POPESCU

Acțiunea de înnoire a predării, considerată în sens larg, implică realizarea unei serii de obiective, între care și *accentuarea caracterului aplicativ al cunoștințelor*, obiectiv căruia i se atribuie o deosebită importanță în directivele pentru perfecționarea procesului de învățămînt. Pentru acest motiv, precum și pentru faptul că pronumele personal pune problema dificilă a ortografiei construcțiilor cu pronume neaccentuate, mă voi opri la *aspectul aplicativ al înnoirii predării.*

Este îndeobște recunoscut că, deși formarea deprinderilor de ortografie a construcțiilor menționate este urmărită pînă în clasa a VIII-a, rezultatele nu sînt cele dorite. Această situație impune analiza cauzelor care duc la rezultate necorespunzătoare cu timpul acordat problemei respective prin programa școlară și cu cantitatea de muncă depusă de învățători, profesori și elevi, pentru că nu se poate vorbi despre o înnoire, fără cunoașterea a ceea ce trebuie înlăturat, completat sau restructurat.

ANALIZA CAUZELOR CARE DUC LA REZULTATE NESATISFĂCĂTOARE

1. O cauză obiectivă o constituie *dificultățile puse de realitățile din limbă :*

— sensurile foarte abstracte ale pronumelor neaccentuate și faptul că unele apar deseori reduse numai la nucleul semantic *(m, v, s, l, i)* ;

— numărul mare al formelor și varietatea construcțiilor în care apar pronumele neaccentuate ;

— numeroasele situații conflictuale rezultate din rostirea pronumelor neaccentuate cu verbele auxiliare sau cu alte cuvinte monosilabice : *m-ai — mai ; l-a — la ; i-a (u) — ia (u) ; i-ai — ia-i ; i-ați — ia-ți ; i-ar — iar ; s-a — sa ; s-au — sau ; să-i — săi ; ce-l, ce-i — cel, cei ; mi-i, ți-i, vi-i* (grupuri cu *-i* pronume sau verb *—este) — mii, ții, vii* etc. ;

— corespondența fonetică dintre pronumele neaccentuate *-ți, -i, -se, -și* și desinențele verbelor auxiliare sau ale verbelor predicative.

Mă voi opri la analiza acestei probleme, deoarece ea relevă aspecte neluate în considerare la elaborarea programei școlare și în orientarea elevilor.

În scrisul elevilor apar frecvent următoarele tipuri de greșeli :

— contopirea pronumelor *-ți* și *-i* cu forma persoanei a II-a singular a imperativului — *scriei, adui, condui, scrieți, puneți* (tu) — și a pronumelor *-ți, -i, -se, -și* cu verbele la gerunziu — *ducîndui, ducînduți, ducînduse, ducînduși* —, greșeli datorite influenței negative a desinențelor personale (sau a finalului unor desinențe) ale timpurilor simple (*plecați, văzurăți, plecai, văzui, văzuse, văzuși* etc.) ;

— separarea prin liniuță a desinențelor *ți, i, se, și* sau a lui *ți* din desinențele *„răți, serăți“ :* pleca-*ți* scrie-*ți* (voi), văzură-*ți*, văzuseră-*ți ;* pleca-*i*, văzu-*i ;* pleca-*și*, văzu-*și ;* pleca-*se*, văzu-*se*, puse-*se*.

Influența negativă reciprocă dintre pronumele neaccentuate enclitice și desinențele personale se explică prin necunoașterea formelor verbale și prin faptul că această influență este favorizată de omofoniile : *pune-ți, scrie-ți* (tu) — *puneți, scrieți* (voi) ; d*u-i*, ad*u-i* —dăd*ui*, făc*ui* etc. ; lăudîndu-*i*, lăudîndu-*și*, lăudîndu-*se* — văz*ui*, văz*uși*, văz*use*. Pe de altă parte, legarea desinențelor prin liniuță este favorizată de faptul că separînd desinențele sau pe *-ți* din desinențele *„răți, serăți“*, ceea ce rămîne corespunde totuși cu o formă verbală personală, forma avînd în unele cazuri chiar persoana și numărul verbului dat (vezi cazurile cu subiectul indicat), astfel încît elevii nu-și dau seama că greșesc : *pleca* (ți), *pune* (ți), *puseră* (ți), *puseseră* (ți), *pleca* (i), *punea* (i), *puse* (i), *văzu* (i), *pleca* (și), *puse* (și). *el pleca* (se), *el puse* (se), *el veni* (se) etc.

Tot influenței negative a pronumelor *-ți, -i* se datoresc și greșelile : *a-i (a-ți) văzut, a-i (a-ți) vedea, ve-i (ve-ți) vedea.*

Un caz particular este scrierea la întîmplare a formelor verbale *ia, iau,* a

imperativului *ia* urmat de pronumele *ţi* sau *i* şi a auxiliarelor *a, au, ai, aţi* precedate de pronumele *i : i-a (u), i-ai, i-aţi* (ceva) şi *ia (iau, ia-i, ia-ţi) dat.*

2. Cercetările de psihologie experimentală asupra procesului formării deprinderilor au arătat că „greşelile care apar în acţiune se explică în mare măsură prin defecţiuni în activitatea de orientare", deoarece „activitatea de orientare prealabilă este un moment firesc şi necesar fără de care deprinderea nu se poate realiza" [1]. Aceasta este situaţia şi în privinţa greşelilor pe care le fac elevii în scrierea construcţiilor cu pronume neaccentuate şi a formelor simple ale verbului pentru că *sistemul de predare nu asigură orientarea prealabilă a elevilor* (cunoaşterea formelor verbale, a topicii pronumelor neaccentuate şi a sensurilor acestor pronume).

Dintre formele verbale de care pronumele neaccentuate se leagă obligatoriu în rostire, elevii nu cunosc decît formele perfectului compus [2], adică numai forme care admit pronume proclitice. Ca deprinderi de ortografie, programa recomandă însă, fără vreo restricţie, exerciţii „de scriere corectă a verbului însoţit de formele neaccentuate ale pronumelui personal" [3]. Manualele de gramatică pentru clasele a III-a şi a IV-a cuprind la exerciţiile de ortografie construcţii cu toate poziţiile de topică a pronumelor neaccentuate (construcţii cu verbe la imperativ, condiţional-optativ, conjunctiv şi gerunziu). Această măsură nu poate rezolva însă problema deprinderilor de ortografie, deoarece, pentru a-şi regla scrisul, elevii trebuie să ştie în mod precis *după care* sau *înaintea cărei forme verbale pot sta pronumele neaccentuate şi ce caracteristici au aceste forme.*

Elevii întîmpină dificultăţi şi la însuşirea formelor şi a sensurilor pronumelor neaccentuate, din cauza modului de prezentare [4], care nu corespunde realităţilor din limbă *(pe mine mă, mie îmi* sau *mi).*

Ca urmare a lipsurilor semnalate, nu poate fi îndeplinită nici condiţia mijloacelor de autocontrol fără de care nu se poate vorbi de formarea deprinderilor. În situaţia dată, problema ortografiei rămîne la stadiul de acţiune nedirijată, al cărei rezultat este insuficienţa procedeului tradiţional : explicarea unui număr oarecare de cazuri într-un mod neştiinţific (ruperea unităţii de sens a construcţiei verbale, prin considerarea tocmai a părţii lipsite de sens lexical : pronumele + *verbul auxiliar* sau *conjuncţia să* + *pronumele*), iar pentru celelalte cazuri, o listă a pronumelor care se pot lega prin liniuţă de alte cuvinte.

PROPUNERI PENTRU ÎNNOIREA PREDĂRII

I. Probleme generale

1. La stabilirea *conţinutului programei,* am urmărit **principiul fundamentării logicii didactice pe logica ştiinţei,** *pentru a se asigura orientarea strict ştiinţifică a predării de la primele clase ale şcolii generale.* În acest scop, ţinînd seamă de gradul de accesibilitate a structurilor sintactice cu pronume neaccentuate şi de interdependenţa dintre ortografia construcţiilor cu aceste pronume şi formele verbale cu care se rostesc obligatoriu, am considerat că sînt necesare următoarele cunoştinţe : *formele accentuate şi cele neaccentuate ale pronumelor personale* cu funcţiile de *complement direct* şi *complement indirect* (fără denumirile acestor funcţii) şi *topica pronumelor neaccentuate ; formele verbale* date în actuala programă şi formele imperativului, optativului, conjunctivului şi gerunziului, acestea urmînd a fi prezentate astfel : a) *forme personale (predicative)* — verbe care exprimă *o poruncă (un îndemn, o rugăminte)* sau *o acţiune dorită* [5], verbe însoţite de cuvîntul *să ;* b) *formă nepersonală (nepredicativă)* terminată în *-înd (u)* sau *-ind (u) ;* structura formelor verbale (simple şi compuse).

În privinţa formelor verbale propuse în plus, consider că nu este greu ca elevii să observe sensurile poruncă (în-

[1] *Tratat de psihologie experimentală,* sub redacţia prof. univ. Al. Roşca, 1963, p. 525.

[2] Programa şcolară pentru clasele a III-a şi a IV-a prevede la verb, timpurile prezent, trecut şi viitor.

[3] *Programa pentru clasa a IV-a,* 1971, p. 14.

[4] *„eu, mie, (pe) mine ; noi, nouă, (pe) noi ; tu, ţie, (pe) tine... ; îmi, mi, mă ; ne, ni : îţi, ţi, te..."* (Manualul de gramatică pentru clasa a IV-a, ed. 1971, p. 68.

[5] Propun numai acest sens. Sensul condiţional, care este mai dificil, va fi cuprins în clasa a V-a, la predarea modului condiţional optativ.

[6] Tatiana Slama-Cazacu arată că dintre formele verbale, cele care apar mai întîi în procesul dezvoltării vorbirii la copii sînt *prezentul indicativului* şi *imperativul (Introducere în psiholingvistică,* Ed. ştiinţifică, 1968, p. 261). N-ar fi, cred, lipsit de interes ca la eşalonarea noţiunilor şi categoriilor gramaticale, în aprecierea gradului de accesibilitate, să se ţină seama şi de datele cercetărilor de psiholingvistică asupra dezvoltării limbajului la copii.

demn, rugăminte)[6] sau dorinţă, cuvîntul *să* care însoţeşte verbul şi terminaţia *înd (u)* sau *ind (u)*. De fapt, ceea ce propun în plus nu este decît prezentarea în mod ştiinţific a unor forme verbale folosite (şi în trecut şi acum) în manualele de gramatică pentru clasele a III-a şi a IV-a, la lecţiile despre predicat şi la exerciţiile pentru ortografia construcţiilor cu pronume neaccentuate, aşa încît introducerea formelor respective la predarea verbului ar rezolva nu numai problema de ortografie, ci şi *corespondenţa necesară dintre verb şi exprimarea predicatului*. În acelaşi timp, s-ar realiza pregătirea prealabilă pentru predarea, în clasa a V-a, a modurilor verbului.

Pentru formele în discuţie, propun următoarea eşalonare şi prezentare: clasa a III-a — ***conjunctivul*** [accesibil datorită mărcii gramaticale *să* şi formelor comune cu ale indicativului (afară de forma persoanei a III-a)] şi *imperativul* [accesibil, avînd numai două forme — una identică la toate verbele cu forma indicativului prezent (pers. a II-a plural), iar cealaltă identică cu forma indicativului prezent, la majoritatea verbelor; clasa a IV-a — *optativul* şi *gerunziul*. În felul acesta, începînd cu clasa a III-a, se asigură condiţiile pentru însuşirea ortografiei construcţiilor cu pronume neaccentuate în toate poziţiile de topică şi se repartizează pe fiecare clasă un volum mai mic de deprinderi ortografice[7].

2. În prelucrarea didactică a materialului ştiinţific am urmărit îndeosebi găsirea unui mijloc de autocontrol *aplicabil înainte de predarea pronumelui*, pentru a se preveni formarea deprinderilor greşite (legarea la întîmplare prin liniuţă a pronumelor neaccentuate şi a desinenţelor verbelor ori a finalului unor cuvinte ca *mai, săi, cel, cei* etc.) pricinuite de memorarea involuntară a aspectelor grafice — cuvinte scurte legate prin liniuţă de alte cuvinte.

3. Ca *principiu metodologic de bază*, am folosit adaptarea la context *a teoriei gramaticale şi a ortografiei.*

Am considerat context necesar şi suficient *ansamblul sintatic minimal cu organizare specifică pronumelor accentuate cu funcţia de complement direct sau complement indirect*[8], context în care pronumele accentuate apar obligatoriu însoţite de cele neaccentuate: pe mine mă (m-) + *verb*; mie îmi (mi-) + *verb* + *compl. direct* sau *subiect*; mă (m-) + *verb* + pe mine; îmi (mi-) + *verb* + mie + *compl. direct* sau *subiect.*

La aceste variante, se vor adăuga în predare contextele simplificate: mă (m-) + *verb*; îmi (mi-) + *verb* + *compl. direct* sau *subiect.*

Spre soluţia adaptării ortografiei la context m-au condus rezultatele obţinute în lingvistica nouă prin aplicarea metodei contextului, precum şi anumite considerente de ordin psiholingvistic şi psihopedagogic.

Întrucît metoda propusă nu este folosită pentru predarea limbii române în şcoala generală, am considerat necesare unele precizări în legătură cu aspectele ştiinţifice şi didactice ale problemei.

a) Am selectat contextele menţionate, pentru că ele cuprind toate aspectele de conţinut şi de formă pentru problema de predat: *nucleul sintactic* al construcţiei — *verbul determinat; formele posibile ale pronumelui; „cîmpul semantic" suficient al pronumelui neaccentuat.*

b) Pentru decodarea sensurilor din contextele date, receptorul efectuează rapid următoarele acţiuni: 1) delimitarea verbului predicat, acţiune prin care *pronumele neaccentuat se detaşează ca termen sintactic al contextului*; 2) decodarea sensului pronumelui neaccentuat.

Delimitarea verbului predicat *se face prin referire la* subiect, după un program al acţiunii, o schemă operaţională bazată pe *particularităţile de formă ale verbului* (sau *indicatorii esenţiali*) cu care se operează: desinenţa *formei simple* sau *a verbului auxiliar* şi finalul verbului de bază (*t* sau *s* la perfectul compus; *finalul vocalic* la condiţional sau la viitor). De exemplu: în el *v-a primit* şi **el** *va primi*, prin legătura dintre indicatorii esenţiali (subliniaţi) şi subiectul *el*, se constată că *v*, din *va primi* ţine de verbul auxiliar şi că *v*- din **v-a** *primit* nu intră în alcătuirea verbului predicat.

Decodarea sensului pronumelui neaccentuat la acuza-

[7] În situaţia actuală, Manualul de gramatică pentru clasa a III-a este supraîncărcat (construcţii cu verbe la toate modurile personale şi la gerunziu, forme populare şi regionale ale viitorului, forme inverse).

[8] Limitarea la aceste funcţii sintactice priveşte etapa de orientare prealabilă pentru ortografia construcţiilor cu pronume neaccentuate.

tiv *se face* prin raportare la pronumele accentuat[9], prezent în context (pe mine m-a *chemat*) sau subînţeles *(m-a chemat).* Pentru pronumele la dativ, de asemenea, termenul de referinţă poate fi prezent în context (mie mi-*a adus o minge*) sau subînţeles (mi-*a adus o minge*). Deci schema operaţională pentru aceste cazuri constă în corelarea pronumelui neaccentuat cu cel accentuat. În cazul formelor omonime cu ale acuzativului (de exemplu : i-*a trimis o minge*), precizarea sensului pronumelui nu se poate face direct, prin referire la pronumele accentuat *lui (ei),* pentru că pronumele *i-* poate avea şi sensul *pe ei.* Decodarea se face *prin intermediul complementului direct (o minge),* schema operaţională fiind :

a trimis → *o minge* → i- (= lui).

Există însă situaţii în care şi pentru formele neaccentuate proprii dativului, receptorul trebuie să recurgă la complementul direct sau (în alte contexte) la subiect. În contextele *mi-am adus copilul* şi *mi-e sete,* asocierile *mi-am adus* şi *mi-e* nu sînt suficiente pentru precizarea sensului pronumelui, pentru că în limba română, *mi* poate însemna *mie* sau *meu* (copilul *meu*), iar *mi-e* nu spune nimic. Sensurile se conturează *prin intermediul complementului direct* (copilul) sau *al subiectului* (sete), deci prin schemele operaţionale :

am adus → copilul ← mi- (=meu) ;
e → sete → mi- (=mie).

c) Aspectele descrise sînt strîns legate de orientarea elevilor în ortografia pronumelor cu funcţiile sintactice din contextele date.

Înainte de a şti că *m-, v- l-, s-, -ţi, -i, -şi* etc. sînt pronume neaccentuate care se rostesc împreună cu verbul (sau cu alt cuvînt), *elevii au formată competenţa lingvistică de a exprima corect şi de a decoda rapid mesajele cu astfel de construcţii,* deci *stăpînesc tehnica decodării, schema operaţională a descifrării sensurilor contextuale.* Decodarea rapidă se datoreşte familiarizării copiilor (prin experienţa socială a întrebuinţării limbajului) cu asocierea dintre desinenţele verbelor şi subiect şi cu construcţiile stereotipe *pe mine m-, mie mi-* etc., astfel încît izolarea pronumelui neaccentuat de verb este realizată automat, iar sensurile unor pronume cu formele celor citate mai sus (folosite în enunţ fără pronumele accentuate) sînt identificate rapid, pentru că pronumele neaccentuate evocă, prin asociere, pe cele accentuate.

Pornind de la aceste realităţi, am apreciat că *drumul cel mai indicat pentru orientarea elevilor nu poate fi decît analiza contextelor specifice, cu care sînt deprinşi din vorbirea curentă,* o *analiză orientată spre a-i face pe elevi să înţeleagă logica organizării cuvintelor în context şi tehnica decodării sensurilor pronumelor neaccentuate,* adică tehnica pe care ei înşişi o folosesc fără să-şi dea seamă de acest lucru. Privită în acest fel, problema orientării elevilor în ortografia construcţiilor cu pronume neaccentuate înseamnă stabilirea unei legături directe între competenţa lor de a decoda mesajul şi competenţa de a scrie corect[10].

Analiza contextelor trebuie să-i conducă pe elevi la *observarea indicatorilor esenţiali*[11] şi la *cunoaşterea modului de a opera cu ei prin programele acţiunilor* sau *schemele operaţionale :* delimitarea verbului *prin raportare la* subiect (adică operarea cu indicatorii iniţiali ai formelor verbale) ; identificarea sensului pronumelui neaccentuat prin *corelarea cu indicatorul esenţial* — pronumele accentuat (în cazul pronumelui *la dativ, corelarea şi cu indicatorul* complementul direct *sau* subiectul). Schemele operaţionale sînt mijloace de autocontrol, a căror aplicare, prin exerciţii repetate, va duce la formarea stereotipului dinamic.

Mijlocul de autocontrol bazat pe indicatorii esenţiali ai verbului *are* aplicabilitate generală (cuprinzînd şi construcţiile în care formele pronominale neaccentuate nu pot fi însoţite de pronumele accentuate), dar *pentru predarea la clasele I-IV, pre-*

[9] Pronumele la persoana a III-a, fiind înlocuitor al substantivului, poate fi corelat şi cu substantivul (sau cu oricare înlocuitor al acestuia) la acelaşi caz cu pronumele neaccentuat : *pe băiat (pe acesta, pe primul) l*-am trimis : *băiatului (acestuia, primului) i*-am dat...

[10] Aceasta înseamnă a-i face pe elevi să se transpună în situaţia de receptor, ceea ce ar implica şi un aspect educativ : cultivarea răspunderii şi a respectului faţă de cel ce urmează să citească ce au scris.

[11] În legătură cu rolul „indicatorilor esenţiali" în dirijarea învăţării, vezi *Probleme psihologice ale programării învăţării* de Pantelimon Golu, în „Revista de pedagogie", 1965, nr. 11.

zintă dezavantajul *că nu poate fi introdus decît atunci cînd elevii cunosc formele verbului. Autocontrolul prin acţiunea de* corelare a pronumelui neaccentuat cu cel accentuat, deşi exclude unele construcţii, totuşi are o sferă de aplicabilitate foarte largă, deoarece complementele direct şi indirect au o foarte mare frecvenţă în limbă. Pe de altă parte, acest mijloc de autocontrol prezintă o serie de avantaje: *poate fi extins prin transfer la toate cazurile de rostire a pronumelor neaccentuate împreună cu alte părţi de vorbire* (pronume de orice fel, interjecţii, conjuncţii etc.), *precum şi la grupurile de două pronume neaccentuate (i-l* dă lui; vi-*i* dă vouă; pe el *ţi-*l trimit etc.); poate fi folosit pentru orientarea elevilor în etapa anterioară predării pronumelui personal, pentru că nu cere decît observarea prezenţei în propoziţie a cuvintelor *pe mine, pe tine, pe el (pe băiat, pe Ion)* etc.; *mie, ţie, lui (băiatului, lui Ion)* etc. sau precizarea sensului pronumelui neaccentuat prin cel accentuat: *m-*ai văzut *(pe mine); i-*ai spus *lui* etc.

d) Pe lîngă soluţiile oferite pentru orientarea prealabilă şi pentru înarmarea elevilor cu mijloace de autocontrol, contextele propuse conduc şi la clarificarea altor aspecte legate de accesibilitatea cunoştinţelor: *predarea formelor dativului separat de ale acuzativului; sistematizarea ştiinţifică de la prima clasă în care se predă pronumele* — gruparea formelor pe cazuri şi asocierea formelor neaccentuate cu cele accentuate. Această sistematizare prezintă următoarele avantaje:

— gruparea formelor pe cazuri permite *generalizarea sensurilor pînă la concretul logic* — pe cine?, cui? —, deci *sistematizarea pe baza sensurilor sintactice*, aspect prin care se va realiza în predarea pronumelui *interdependenţa dintre morfologie şi sintaxă* şi prin care se va pregăti, pentru clasa a V-a, predarea cazurilor pronumelui personal;

— asocierile *pe mine mă (m-), pe tine te(-)* etc., *mie îmi (mi-), ţie îţi (ţi-)* etc. sînt secvenţe mnemice, oferite de-a gata de organizarea sistematică a limbii, iar evocarea pronumelor acentuate prin asocierile de contiguitate îi conduce pe elevii din clasele mici la identificarea sensurilor pronumelor neaccentuate din construcţiile mai dificile.

Predarea pronumelor grupate pe cazuri pune problema accesibilităţii formelor cazuale. Contrar tradiţiei, am dat *prioritate formelor acuzativului*, care sînt *mai accesibile*, pentru că însuşirea formelor accentuate este ajutată de omonimia cu formele nominativului — *(pe) el, ea, ei, ele, noi, voi* —, de elementul comun *(prepoziţia)* şi de faptul că pronumele la acuzativ are un context mai simplu decît la dativ. În general, cazul dativ (chiar dativul substantivelor) se însuşeşte mai greu, dativul avînd unele forme omonime cu ale acuzativului şi altele omonime cu formele genitivului [12].

II. Organizarea predării

Întrucît autocontrolul prin acţiunea de corelare a pronumelor neaccentuate cu cele accentuate poate fi folosit şi înainte de predarea pronumelui personal, am organizat orientarea elevilor în ortografia construcţiilor cu pronume neaccentuate în două etape: *etapa orientării fără cunoştinţe gramaticale despre pronume* şi *etapa orientării pe baza cunoştinţelor gramaticale despre pronume.*

1. Etapa orientării fără cunoştinţe gramaticale despre pronume

Specificul acestei etape constă în faptul că pînă la predarea verbului (în clasa a II-a), se va folosi pentru autocontrol numai observarea corelării pronumelor neaccentuate cu cele accentuate, iar de la predarea verbului, începe orientarea prin îmbinarea celor două mijloace de autocontrol (corelarea pronumelor şi delimitarea verbului predicat prin raportarea lui la subiect). Pentru orientarea elevilor în această etapă, se pot folosi numeroasele prilejuri oferite de lecturile din abecedar, iar în clasa a II-a, de lecţiile de fonetică, vocabular, sintaxă şi de lecţiile despre verb. Propunerile de mai jos pentru orientarea programei şcolare spre realizarea scopului practic reprezintă măsuri pe care învăţătorii le pot aplica şi în condiţiile actualei programe şcolare, deoarece propunerile vizează, în general, locuri din programă nevalorificate sub aspectul aplicativ.

[12] Şi în procesul dezvoltării limbajului la copii însuşirea dativului (şi a genitivului) prezintă dificultăţi mai mari. — Tatiana Slama-Cazacu, op. cit., p. 290.

În clasa I observarea corelării pronumelor neaccentuate cu cele accentuate (sau cu substantivele înlocuite) poate începe de la obişnuita explicare a cuvintelor aflate în lecturile din abecedar, lecturi care prezintă numeroase prilejuri (citez pentru exemplificare: „*Lui Bucurel îi* dă o barcă. *Mie îmi* dă o tobă. *Îl* sărutăm *pe bunicul*"). Pe baza lecturilor pentru perioada postabecedară, se poate observa rostirea împreună a două cuvinte şi rolul liniuţei de unire („*le*-aduni, *ne*-aduce, spune-*i*" etc.). Exerciţiile de identificare a sensurilor pronumelor neaccentuate şi de disociere şi asociere a celor rostite cu verbe la forme simple ar constitui începutul orientării în ortografie şi în formarea deprinderii de a privi în ansamblu contextul suficient. Tot pe baza lecturilor din abecedar, se poate realiza familiarizarea elevilor cu contextul necesar şi suficient al verbului *a lua* (*a lua* ceva sau pe cineva), urmărindu-se construcţiile (numeroase în abecedar) cu formele *ia, iau*. Pentru realizarea obiectivelor propuse, conţinutul textelor destinate exerciţiilor de scriere trebuie adecvat, potrivit situaţiilor concrete şi la problemele de ortografie menţionate.

În clasa a II-a, *la lecţiile despre* vocale, consoane, silabă, cuvinte *formate dintr-o singură vocală* sau *dintr-o singură silabă*, se pot introduce informaţiile şi exerciţiile indicate mai jos.

Incapacitatea vocalei *î* de a exprima singură un cuvînt. Cuvinte monosilabice cu iniţiala *î: îl, îi, îmi, îţi, îşi;* precizarea sensurilor prin *pe el, pe ei, lui* etc. (pentru *îşi* — sensul: *lui* sau *ei*). Scrierea în propoziţii scurte a formelor menţionate însoţite de cele accentuate şi sublinierea celor două cuvinte care au acelaşi înţeles.

Exerciţii de recunoaştere şi de ortografie a cuvintelor formate dintr-o singură consoană — m-, l-, v-, s- (*m*-ajută, *l*-ajută, *v*-ajută, *s*-adăposteşte etc.), bazate pe asocierea şi disocierea pronumelor (*mă* ajută → *m*-ajută → mă ajută) şi pe precizarea sensurilor prin pronumele accentuate (pentru *se* sau *s*-, corelarea cu *pe el, pe ea*).

Silabe alcătuite din două cuvinte — *nu-l (i)* aşteaptă; *nu-mi (ţi)* dă; *ce-mi (ţi, i)* dă; (exerciţii de tipurile indicate mai sus).

La verb consider necesară predarea prezentului (fără denumire) verbelor a avea şi a lua şi exerciţii de ortografie a formelor *ai, aveţi, ia, iau,* cu observarea contextului (prezenţa substantivului care arată ce *am* sau ce *ia (u)*) şi a legăturii dintre forma verbului şi subiectul propoziţiei. La celelalte verbe cu forme simple, ar urma să se reia, în condiţiile noi ale cunoaşterii predicatului şi a verbului, exerciţiile cu pronume neaccentuate legate de verb sau de cuvîntul *nu*, cu următoarele precizări: cuvîntul *nu* intră în alcătuirea predicatului; de el se pot lega cuvintele *l, o, i, mi, ţi, şi*. Exerciţiile vor consta în delimitarea verbului predicat şi sublinierea subiectului, identificarea sensurilor cuvintelor legate prin liniuţă, în texte date şi în propoziţii scurte alcătuite de elevi. Pentru verbul predicat cu *subiectul* voi, exerciţii de subliniere a predicatului, a subiectului şi sublinierea în mod deosebit a terminaţiei verbului *(ţi)*, pentru observarea legăturii dintre această terminaţie şi subiectul *voi*. La formele perfectului compus se poate începe observarea terminaţiei *t* sau *s* a verbului de bază şi legătura dintre terminaţia verbului ajutător şi subiectul propoziţiei, selectîndu-se pentru exerciţiile de recunoaştere şi de ortografie construcţiile cu auxiliarele *a, au, ai, aţi* (cu opoziţiile dintre subiectele *el — ei; tu— voi*). Exerciţiile cu auxiliarele *a, au* vor pregăti trecerea la exerciţiile de ortografie cu tema opoziţiilor *i*-a văzut (dus), *i*-au văzut (dus) şi ia sau iau *(ceva — un obiect* sau *pe cineva)*. Exerciţiile trebuie să ceară sublinierea în mod deosebit a tuturor indicatorilor esenţiali şi a subiectului.

În clasa a III-a se va relua la exerciţiile de fonetică şi vocabular, scrierea grupurilor de două cuvinte care alcătuiesc o singură silabă, urmărindu-se unele situaţii opoziţionale, ca: m-ai *văzut — luna* mai, mai *frumos;* ce-i *dai* — cei *doi*, cei *înalţi;* s-a *adăpostit — cartea* sa; s-au *adăpostit — fete* sau *băieţi, alb* sau *negru, el* sau *ea* etc; să-i *văd* — *copiii* săi; că-i *văd* — îi duce *pe* căi cunoscute etc. Pentru că acum elevii cunosc verbul predicat şi schemele operaţionale (legătura cu subiectul şi corelarea pronumelor neaccentuate cu cele accentuate), motivarea ortografiei trebuie făcută de ei. Pentru grupurile *ce-i, să-i, că-i*, se va observa şi posibilitatea de disociere *(ce îi, să îi, că îi)*, iar cuvintele *sa, sau, săi, căi* vor fi explicate prin sinonimele lor. La sintaxă se vor relua exerciţiile de ortografie indicate la clasa a II-a: delimitarea verbului pre-

dicat. Consider utilă informarea elevilor (şi exerciţiile de ortografie corespunzătoare) despre predicatul exprimat prin verbe care arată fenomene ale naturii, între care şi reflexivele *se înserează, se înnoptează, se înnorează* etc. (ortografia : *s-a înserat, s-a înnoptat* etc.). Este neîndoielnic că, dacă elevii pot face operaţia de găsire a subiectului, cu atît mai uşor pot constata că propoziţiile cu aceste predicate nu au subiect.

2. Etapa orientării pe baza cunoştinţelor gramaticale despre pronume şi despre alte forme verbale

Particularitatea predării ortografiei în această etapă constă în faptul că, deşi este vorba de forme ale pronumelui, problema ortografiei nu poate fi abordată decît în mică măsură la lecţiile despre pronume, orientarea deplină a elevilor făcîndu-se la predarea formelor verbale cu care pronumele neaccentuate se rostesc obligatoriu. De aceea, am prezentat materialul pentru această etapă sub două aspecte : *orientarea în cadrul lecţiilor despre pronumele personal* şi *orientarea la lecţiile despre verb*.

Faţă de situaţia din predarea tradiţională, în condiţiile restructurării propuse, predarea ortografiei pe baza cunoştinţelor gramaticale prezintă un aspect nou : realizîndu-se anterior o pregătire pentru predarea pronumelor accentuate şi a celor neaccentuate şi o orientare a elevilor în ortografia construcţiilor cu formele simple ale indicativului şi cu formele perfectului compus, predarea din această etapă nu va fi altceva (în privinţa formelor pronumelui şi ale verbelor menţionate) decît o *adaptare la terminologia gramaticală*. Probleme cu totul noi va aduce predarea verbului (construcţiile cu alte forme verbale şi sistemul topicii pronumelor neaccentuate faţă de verbele cu care se asociază obligatoriu în rostire).

a) Orientarea la lecţiile despre pronume

— *Volumul cunoştinţelor :* formele accentuate şi cele neaccentuate ale pronumelor ; contextele specifice în care apar ; gruparea pronumelor după sensurile *pe cine ?, cui ?* şi după *persoane* şi *număr* [13] ; ortografia formelor cu iniţiala *i*, a pronumelor asociate în rostire cu verbe la formele simple ale indicativului [14] (inclusiv ortografia construcţiilor din contextul de tipul *mi-e sete*) şi a grupurilor de două pronume neaccentuate.

— *Contextele şi analiza lor :* prezentarea pronumelor în propoziţii corespunzătoare celor trei variante ale contextului (P e m i n e m ă *aşteaptă* mama. Mama m ă *aşteaptă* p e m i n e. M ă *aşteaptă* mama. M i e î m i *aduce o minge*. Î m i *aduce* şi m i e *o minge*. Î m i *aduce o minge*), cu pronumele neaccentuate independente (ca în exemplele date) şi cu pronumele legate de verb prin liniuţă. *Particularităţile* [15] *care urmează să se desprindă din analiza contextelor :*

Particularităţile de conţinut : legătura sintactică a pronumelui cu verbul şi faptul că pronumele accentuat împreună cu cel neaccentuat alcătuiesc o singură parte de propoziţie, ambele răspunzînd la aceeaşi întrebare *(pe cine ?* sau *cui ?)* ; observarea cuvîntului de legătură *pe*, ca element care intră în exprimarea părţii de propoziţie *(pe mine, pe tine* etc.) ; locul fix al pronumelui neaccentuat (în contextele date) şi locul pronumelui accentuat (la stînga sau la dreapta verbului) ; capacitatea pronumelui neaccentuat de a fi folosit şi fără cel accentuat şi posibilitatea de a-i preciza sensul prin pronumele accentuat.

Particularităţile de formă : existenţa pentru fiecare persoană a două forme cu acelaşi înţeles (una accentuată şi alta neaccentuată) ; rolul vocalei *î* din formele *îl, îi, îmi* etc. (vocală de sprijin pentru rostirea pronumelui independent) ; actualizare — ortografia acestor forme (combaterea greşelilor *î-l, î-i, î-mi* etc.) ; urmările rostirii formelor neaccentuate împreună cu verbul şi sistematizarea formelor după cum pierd ori nu vocala finală sau iniţială : *te-, ne-, le-* ;

[13] Categoriile gramaticale *persoana* şi *numărul* pronumelui nu figurează în programa pentru clasa a III-a. Le-am introdus, deoarece consider că nu este posibilă însuşirea celor 35 de forme ale pronumelor accentuate şi neaccentuate (n-am socotit formele simplificate prin asocierea în rostire cu alt cuvînt) fără o sistemtizare care să-i ajute pe elevi.

[14] Am indicat construcţiile cu forme simple, pentru că la primele lecţii, atenţia trebuie să se îndrepte asupra problemelor pronumelui.

[15] Am dat separat particularităţile de conţinut şi de formă, pentru a le sistematiza. În predare ele se vor împleti oriunde se cere acest lucru.

m-, v-, s- ; *l-, i-, mi-, ți-, și-* [16] ; sistematizarea formelor după persoane și număr, în cadrul sensurilor *pe cine ?, cui ?*

Formularea în termeni gramaticali a mijlocului de autocontrol cunoscut privind corelarea pronumelui neaccentuat cu cel accentuat.

— *Celelalte construcții :* contextul *mi-e sete* (*dor, frică* etc.) [17] ; *grupurile de două pronume neaccentuate* [18] și sistematizarea lor, cu precizarea că al doilea pronume *(pe cine ?)* nu poate fi decît *l*, o sau *i* :

mi-l	*mi-o*	*mi-i*	*ni-l*	*ne-o*	*ni-i*
ți-l	*ți-o*	*ți-i*	*vi-l*	*v-o*	*vi-i*
i-l	*i-o*	*i-i*	*li-l*	*le-o*	*li-i*

La exercițiile de ortografie se va da atenție construcțiilor cu al doilea pronume *-i* și îndeosebi construcțiilor *i-l, i-i,* influențate negativ de pronumele *îl, îi* și influențînd, la rîndul lor, scrierea pronumelor *îl, îi* (greșeli de combătut : *il, ii* și *î-l, î-i*). După cunoașterea construcțiilor cu pronume neaccentuate legate de verbe la imperativ și la gerunziu, se poate trece la exerciții de adăugare a grupurilor de două pronume neaccentuate după formele verbale menționate. Pînă atunci, trebuie însușite [19] grupurile independente de verb.

b) Orientarea la lecțiile despre verb

Din analiza greșelilor și din descrierea mijlocului de autocontrol bazat pe particularitățile de formă ale verbelor, a reieșit necesitatea prezentării analitice a formelor verbului și a sistemului topicii pronumelor neaccentuate.

Cunoștințele despre formele verbelor trebuie întregite deci, cu informațiile despre terminațiile timpurilor simple, iar pentru verbele la timpuri compuse, cu terminațiile verbelor ajutătoare și ale verbului conjugat, urmînd ca pentru exercițiile de ortografie să se selecteze formele care pun greutăți : formele timpurilor simple cu desinențele *ți, i, se, și* ; ale perfectului compus cu auxiliarele, *a, au, ai, ați ;* ale optativului cu auxiliarele *aș, ar, ai, ați*, iar dintre construcțiile cu verbe la imperativ sau la gerunziu, cele cu pronume care pot fi confundate cu desinențele verbelor.

În privința topicii, elevii trebuie să cunoască *sistemul pozițiilor obligatorii* ale pronumelor neaccentuate. În clasa a III-a sistemul va cuprinde construcțiile : *pronume+verb la perfectul compus ; verb la imperativ + pronume ; să +pronume+verb*, iar în clasa a IV-a sistemul se va contura astfel :

pronume- { verb la *perfectul compus* / verb la *optativ*

verb la *imperativ* / verb la *gerunziu* } -pronume

să-pronume *verb* (pronumele legate de *să : -l ,-o, -i, -mi, -ți, -și*).

De la cunoașterea pozițiilor obligatorii ale pronumelor neaccentuate față de formele verbale date, elevii trebuie conduși la negarea situațiilor care pricinuiesc interferențe : *formele simple ale prezentului și ale trecutului* nu admit pronume legate prin liniuță după verb ; *nici o formă verbală compusă* nu admite intercalarea pronumelor neaccentuate între verbul ajutător și verbul de bază.

Pentru cazurile care pot duce la greșeli din cauza influenței negative reciproce dintre pronumele *-ți, -i, -se, -și* și desinențele formelor verbale simple, se pot da modele ortografice.

Modelul *S* **tu** ← *P* **verb-ți** sau **V 2 sg. -ți** este *algoritmul de reglare a scrierii pronumelui -ți după verbe la persoana a II-a singular a imperativului : cercetează dacă subiectul este tu ; dacă da, scrie-ți.* Restricția cuprinsă în model interzice legarea prin liniuță a lui *ți*, dacă *subiectul* este *voi.*

Modelul *V nepers.* { -îndu / -ându } **-i, -se, -și,** prin restricția cuprinsă, interzice legarea prin liniuță a desinențelor *i, se, și* (*văzui, văzuși, văzuse, pusei, puseși pusese* etc.).

Cunoașterea formelor verbale și a sistemului topicii pronumelor neaccentuate permite extinderea exercițiilor de ortografie la construcțiile cu *verbe reflexive* (*a se gîndi, a se mira, a-și închipui* etc.) cu *verbe pronominale reciproce (a se sfătui, a se împrieteni* etc.) și cu *verbe pronominale posesive* (*a-și vedea* copii etc.)

Autocontrolul prin raportarea verbului la subiect nu trebuie să înlăture însă, în cazul construcțiilor cu pronume în funcția de complement direct sau indirect, observarea corelării pronumelui neaccentuat cu cel accentuat (sau cu substantivul înlocuit, aflat la același

---

[16] Sistematizarea dată cuprinde formele ambelor cazuri, deci este sistematizarea finală. Ea trebuie precedată de sistematizarea formelor pe baza contextelor *pe cine ?* și *cui ?*

[17] Pentru orientarea ortografiei, vezi I, 3, b.

[18] Pentru orientarea ortografiei, vezi I, 3, c.

[19] Propun predarea acestor grupuri în clasa a IV-a, iar în clasa a III-a, numai explicații situaționale.

caz), pentru că aceşti termeni sînt *indicatori esenţiali cu care se operează foarte repede.* Pe de altă parte, este bine ca pînă la stăpînirea deplină a formelor verbului, cele două mijloace de autocontrol să se sprijine reciproc.

Ceea ce trebuie observat cu toată atenţia este *formarea la elevi a deprinderii* de a privi global (înainte de a scrie) unitatea structurală contextului necesar şi suficient, de a observa indicatorii esenţiali şi să opereze cu ei conform unui program al acţiunilor. Acest mod de orientare corespunde cerinţelor procesului psihologic al înţelegerii, care „implică posibilitatea de a pune în evidenţă atît elementele cît şi configuraţia de ansamblu, dar mai ales *posibilitatea de a sesiza articularea elementelor în ansamblu* (...), de a explicita rolul fiecărui element în ansamblu (...), de a justifica această organizare“ [20]. Deprinderea de *a privi global structura contextului minimal* are pentru scrierea corectă rolul pe care îl are pentru citirea corectă a cuvîntului, deprinderea de *a cuprinde global unitatea structurală minimală — silaba.*

III. Modalităţi de organizare a muncii şcolare

Fundamentarea ştiinţifică a sistemului de predare şi posibilitatea de autocontrol nu pot duce la rezultate optime decît prin organizarea conţinutului lecţiilor şi a modalităţilor de transmitere a cunoştinţelor în aşa fel, încît să se asigure recunoaşterea formelor verbului în contextul necesar şi suficient al pronumelor cu care se asociază în rostire, precum şi timpul necesar pentru activitatea independentă a elevilor. Aceste obiective se pot realiza prin orientarea, în cea mai mare măsură, a lecţiilor despre verb spre ortografia construcţiilor cu pronume neaccentuate, măsură cerută de faptul că această problemă priveşte în special ortografia formelor verbului — scrierea verbelor auxiliare, a desinenţelor unor forme simple, a formelor verbului *a lua (ia, iau)* etc. Pentru acest motiv, consider că ortografia construcţiilor cu pronume neaccentuate legate obligatoriu de verbe trebuie integrată organic în predarea verbului [21]. Lucrul este posibil în felul următor: prezentarea formelor verbale (în cadrul aceleiaşi lecţii) în două ipostaze: *fără pronume* şi *cu pronume legate de verb,* iar a construcţiilor care pun dificultăţi pentru ortografie, în comparaţie cu formele verbale ale căror desinenţe sînt confundate de elevi cu pronumele neaccentuate; exerciţii de analiză a formelor verbului prin raportare la subiect, în contextul necesar şi suficient al pronumelor neaccentuate şi exerciţii de ortografie a construcţiilor cu pronume, îmbinate cu analiza formelor verbului. Prin această organizare a predării, timpul consumat în lecţiile tradiţionale cu plictisitoarele analize morfologice ale verbelor (izolate de context) va fi valorificat cu dublu avantaj: analiza verbelor în contextul pronumelui va duce la înţelegerea ortografiei, iar exerciţiile de ortografie, cu completările propuse, vor consolida cunoştinţele despre verb. În felul acesta, s-ar realiza în predarea gramaticii *accentuarea caracterului aplicativ al cunoştinţelor,* prin modalitatea indicată în materialele privitoare la direcţiile de perfecţionare a procesului de învăţămînt: integrarea „în mod organic“ a aplicaţiilor practice „în însuşi procesul dobîndirii cunoştinţelor“ [22].

CONCLUZII

1. Analiza greşelilor din scrisul elevilor a arătat că ele se datoresc faptului că prin actualul sistem de predare *nu sînt asigurate principalele condiţii pentru formarea deprinderilor de ortografie — orientarea prealabilă a elevilor şi mijloacele de autocontrol.*

2. Cercetarea bazei ştiinţifice m-a condus la *metoda adaptării ortografiei la contextul necesar şi suficient,* context care cuprinde *indicatorii esenţiali* pentru reglarea acţiunii de scriere corectă.

---

[20] E. Fischbein, *A învăţa şi a înţelege,* E.D.P., 1969, p. 23.

[21] Marele neajuns din sistemul actual de predare a verbului constă în faptul că neluîndu-se în seamă influenţa negativă dintre pronumele neaccentuate legate de verbe şi desinenţele verbelor, problema ortografiei construcţiilor cu verbe şi pronume neaccentuate apare a o anexă la capitolul „Verbul“. Şi, cum timpul dat de programa şcolară se consumă de obicei cu teoria şi cu exerciţiile de analiză morfologică a verbelor, problemele de ortografie rămîn ori necuprinse, ori neadîncite.

[22] *Orientări şi modalităţi actuale de perfecţionare a procesului de învăţămînt* (studiu elaborat de: Traian Pop, Oisie Şafran, Romeo Dăscălescu, Vasile Bunescu, Dumitru Muster şi Tiberiu Bogdan), în „Revista de pedagogie“, XXI, 1972, nr. 6, p. 6.

3. Contextul necesar şi suficient *asigură condiţiile psihopedagogice cerute de formarea deprinderilor:* orientarea prealabilă şi înarmarea elevilor cu mijloace de autocontrol.

4. *Mijlocul de autocontrol cu aplicabilitate generală* este *schema operaţională de stabilire* pe baza particularităţilor esenţiale ale formei verbului *a relaţiei dintre verbul cu formă personală şi subiect,* acţiune prin care, delimitîndu-se verbul, se detaşează pronumele neaccentuat rostit împreună cu verbul.

5. Contextele în care pronumele are funcţia de complement direct sau complement indirect prezintă şi *altă posibilitate de autocontrol: precizarea sensului pronumelui neaccentuat prin corelarea cu pronumele accentuat* (sau şi cu substantivul la acelaşi caz, pentru pronumele la persoana a III-a). Acest mijloc de autocontrol, cerînd numai observarea prezenţei în context a termenului de referinţă sau precizarea sensului pronumelui neaccentuat prin pronumele accentuat, prezintă avantajul că *permite orientarea elevilor din clasele mici în ortografia construcţiilor cu pronume neaccentuate, înainte de predarea pronumelui personal.* Prin aceasta, se realizează dezideratul predării limbii române pe baze ştiinţifice (fără concesii făcute empirismului) de la primele clase ale şcolii generale şi, în acelaşi timp, o altă condiţie cerută de formarea deprinderilor — *„Evitarea formării într-un stadiu începător al învăţării, a unor deprinderi fixe, care pot împiedica trecerea la un stadiu superior al învăţării"* [23]. (Sublinierea mea — Şt. P.).

[23] Gheorghe Zapan, *Cibernetica — ştiinţa organizării şi a conducerii, cu aplicaţii în procesul de învăţămînt şi în producţie,* în „Revista de pedagogie", XVI, 1967, nr. 9, p. 10.

6. Adaptarea ortografiei la context a condus la o serie de măsuri care reprezintă *aspecte ale integrării logicii didactice în logica ştiinţei:* predarea şi sistematizarea pronumelor accentuate şi a celor neaccentuate pe baza realităţilor din limbă (gruparea după formele cazuale şi asocierea formelor neaccentuate cu cele accentuate); stabilirea corespondenţei dintre volumul deprinderilor de ortografie a construcţiilor alcătuite din pronume neaccentuate şi verbe şi volumul cunoştinţelor despre formele verbale; prezentarea în mod analitic a formelor verbale şi a sistemului topicii pronumelor neaccentuate faţă de formele verbale cu care se rostesc obligatoriu; integrarea în lecţiile despre formele verbului a exerciţiilor de ortografie care privesc sistemul topicii indicat mai sus; înlocuirea analizei formale, practicate în prezent, prin îmbinarea analizei sintactice cu analiza morfologică a termenilor contextului, procedeu care orientează activitatea elevilor spre realizarea obiectivelor predării limbii române în şcoala generală — *accentuarea caracterului aplicativ şi a caracterului formativ.*

Verificarea folosirii contextelor în predarea gramaticii la clasele I-IV m-a condus la concluzia că aceasta este calea cea mai indicată pentru predarea părţilor de vorbire, deoarece contextul încadrează partea de vorbire în structura sintactică minimală a relaţiilor specifice, structură în care se află şi indicatorii esenţiali pentru reglarea ortografiei, iar cunoaşterea relaţiilor specifice pregăteşte trecerea la relaţiile mai complexe din propoziţie.

Importanţa deosebită a contextului constă în faptul că logica organizării cuvintelor în context conduce la indicarea căilor pentru logica predării.

Calendarul naturii, mijloc de corelare şi consolidare a cunoştinţelor

MARIA GEORGESCU-BOŞTINĂ

Programa de „Cunoştinţe despre natură" prevede, începînd cu clasa a II-a, consemnarea de către elevi a observărilor spontane şi de lungă durată asupra schimbărilor vremii în cele patru anotimpuri, în ceea ce, foarte sugestiv, a fost numit *Calendarul naturii.*

Prin calendarul naturii, în general, se înţelege ţinerea evidenţei schimbărilor din natură într-un tabel cu atîtea despărţituri cîte zile are luna pentru care se alcătuieşte şi, în care, elevul de serviciu sau unul anume desemnat pentru ziua respectivă, arată prin semne convenţionale care a fost starea vremii.

Astfel, pentru o zi cu cer senin se va desena un cerc cu raze (Soarele), pentru una cu cerul acoperit, un nor, pentru alta ploioasă, un nor din care „picăturile de ploaie" cad în linii paralele oblice, pentru alta cu cer variabil un soare şi un nor etc.

Dacă vrem să arătăm şi temperatura, putem nota numărul gradelor pe care le arată termometrul în acea zi (totdeauna se va citi temperatura la aceeaşi oră sau, în clasele mai mari, se poate nota atît temperatura minimă, cît şi temperatura maximă).

De asemenea, folosind datele din calendarul oficial, se poate nota cînd răsare şi cînd apune soarele. Completarea calendarului naturii cu aceste date îi obligă pe elevi să folosească termometrul şi calendarul oficial şi, la rîndul lor, să completeze cu regularitate şi cu responsabilitate (exact şi ritmic), datele în foaia de calendar. Concomitent, elevii sînt familiarizaţi cu o serie de termeni şi bineînţeles cu noţiunile respective, corespunzătoare fenomenelor meteorologice pe care le observă (vreme frumoasă, călduroasă, schimbătoare ; cer senin, variabil, noros, schimbător, acoperit; ploaie, averse, ceaţă, burniţă, lapoviţă, ninsoare, chiciură, grindină etc.).

La sfîrşitul lunii sau pentru a putea caracteriza un anumit anotimp este necesar să se revadă toate aceste notări şi să se tragă concluzii în care să se coreleze observaţiile asupra fenomenelor naturii cu influenţa acestora asupra naturii vii — plante, animale, oameni. Deci, pe baza propriilor observaţii, de lungă durată elevii ajung la concluzii absolut necesare în studiul ştiinţelor naturii ca de exemplu :

— La începutul toamnei, zilele sînt mai lungi, însorite şi calde, iar la sfîrşit, zilele sînt scurte, nopţile lungi, cerul este mai tot timpul acoperit, plouă des şi temperatura este în scădere.

— Din cauza scăderii temperaturii frunzele copacilor se îngălbenesc şi cad bătute de vînt, iar celelalte plante se ofilesc şi pier.

— Lipsa de căldură şi de hrană face ca insectele să dispară. Aceasta atrage după sine şi migrarea unor păsări (Acum pleacă în ţările calde şi păsările cunoscute de copii : rîndunica şi barza). Rămîn numai cele care îşi mai găsesc, deşi cu multă greutate, hrana în special pe lîngă aşezările omeneşti. Acestea sînt: vrabia, ciocănitoarea, cioara, sticletele, piţigoiul *.

Cu acest prilej, se pot pune în discuţie şi alte fapte care nu pot fi redate în foile calendarului numai prin semnele convenţionale menţionate. De exemplu, se va sublinia că, spre deosebire de ploile calde şi repezi de vară, ploile de toamnă sînt reci, cu picături mărunte şi dese, iar descărcările electrice s-au dus şi ele odată cu căldura.

De asemenea, se vor face sublinieri cu privire la ocupaţiile oamenilor, specifice acestui anotimp (strîngerea roadelor cu „sărbătoarea recoltei", aratul şi semănatul de toamnă, montarea parazăpezilor,

* Aceste enumerări ca şi altele depăşesc volumul de cunoştinţe stabilit de programă. Învăţătorul va căuta să facă apel îndeosebi la cunoştinţele obligatorii dar completarea lor cu altele în forma de mai sus un este greşită, ele fiind însuşite de elevi şi prin alte obiecte (citire, compunere etc.), decît prin cunoştinţe despre natură.

fabricarea conservelor și aprovizionarea pentru iarnă, pregătirea adăposturilor și a hranei necesare animalelor, oamenii își pregătesc și ei îmbrăcăminte groasă, se aprovizionează cu combustibil etc.).

Unele dintre aceste cunoștințe au fost însușite de elevi încă din clasa I. Alcătuirea calendarului naturii nu numai că oferă posibilitatea de a repeta, a completa și a sistematiza aceste cunoștințe dar și obligă la aceasta. Cu acest prilej, se realizează și corelarea cunoștințelor însușite în cadrul obiectului „cunoștințe despre natură", cu cele însușite la alte obiecte de învățămînt (citire, compunere, muzică etc.). Aceste exerciții de integrare a cunoștințelor în noi sisteme și de transferare a acestora dintr-un domeniu într-altul, contribuie în cea mai mare măsură la consolidarea cunoștințelor și la formarea capacității de gîndire a copiilor și, prin aceasta, la dezvoltarea gîndirii lor creatoare.

Dar, o activitate, oricît ar fi de interesantă, cînd se desfășoară un timp mai îndelungat aproximativ la fel, devine de la sine monotonă. Dacă monotonia trebuie evitată pentru orice vîrstă, cu atît mai mult aceasta se impune în cazul școlarului mic, care datorită particularităților sale psihofizice, nu-și poate concentra atenția asupra aceluiași obiect pe o durată mare de timp. Ținînd seama de aceasta, a fost necesar să se găsească forme mai atractive care să contribuie în și mai mare măsură la realizarea scopului propus prin desfășurarea acestei activități și, care, să aibă un aspect mai plăcut din punct de vedere estetic. Pentru aceasta, noile forme trebuiau să ofere posibilități mai largi de corelare a cunoștințelor despre natură cu toate celelalte obiecte de învățămînt (compunere, gramatică și ortografie, caligrafie, desen, lucrări practice, aritmetică, geografie și chiar istorie).

În istoria școlii noastre, preocupări pentru alcătuirea calendarelor au existat și încă destul de insistente și cu forme dintre cele mai plăcute, însă, bazîndu-se mai mult pe observarea spontană a elevilor. În acest sens, este interesant de studiat, de reluat și îmbogățit experiența eminentului profesor de pedagogie Radu Petre care, încă din anii 1934—1936 a realizat — în cadrul Școlii de aplicație de pe lîngă Școala Normală de fete din com. Măgurele-Ilfov, astfel de calendare*.

În „Calendarul florilor" (care începea cu ghiocelul și sfîrșea cu crinul — au fost alese florile mai importante și mai decorative, care să le fixeze copiilor ordinea apariției lor strict determinată de schimbările climei), „Calendarul lunii martie" și „Calendarul lunii mai", prin desene sau decupaje însoțite de observații scrise, erau marcate momentele mai importante cu privire la schimbările din natură și consecințele lor.

Pornind de la aceste realizări pe care le-am cunoscut „pe viu", la timpul lor și pe care le-am aplicat personal pe parcurs, în anul școlar 1970—1972, am reluat această problemă cu titlul experimental la clasa a II-a A experimentală din școala de bază a Institutului de științe pedagogice, Școala generală nr. 122, București (prof. Pădureanu Victoria). La această clasă am urmărit în mod special predarea cunoștințelor despre natură, în condițiile coborîrii vîrstei de școlarizare de la 7 la 6 ani, încă din clasa I.

Deși în condiții noi de școlarizare, am lărgit scopul urmărit prin alcătuirea unor astfel de calendare, în sensul valorificării la maximum a cunoștințelor și deprinderilor însușite de elevi la toate celelalte obiecte de învățămînt (fără a forța nota, numai în măsura în care a fost necesar și tema respectivă a permis). S-a urmărit totodată ca modul de desfășurare a acestei activități să contribuie la formarea spiritului de echipă al elevilor. Pentru aceasta, într-una din lecțiile de cunoaștere a mediului înconjurător, pe bază de discuții și de exemple, s-a luat hotărîrea să se alcătuiască un calendar al naturii intitulat „Calendarul primăverii" (astfel de calendare se pot alcătui pentru fiecare din cele trei anotimpuri pe care le observă elevii în cadrul școlii (toamna, iarna, primăvara).

Pe parcurs au fost verificate, valorificate și completate cunoștințele și deprinderile elevilor însușite în cursul celor doi ani de școală.

Fiind o activitate de „corelare", alcătuirea paginilor de calendar s-a făcut după posibilități și evenimente, la sfîrșitul acelor ore mai ales de cunoștințe despre natură și citire, care ofereau prin specificul sau conținutul lecției atît posibilitatea de corelare cît și timpul necesar efectuării propriu-zise a activității.

La strîngerea și elaborarea materialelor au participat absolut toți elevii. Ei au fost obligați să observe și să noteze fenomenele petrecute în natură ca și urmările acestora, pe toată durata lunilor

* Radu Petre, *Alte înfăptuiri în spiritul școlii active*, Tipografia artistică, Pitești, 1936.

de primăvară. Totul a fost astfel organizat încît întreaga activitate de montare a unei foi de calendar să se desfășoare în cca. 10 minute. Elevii au fost pregătiți din timp pentru aceasta, cerîndu-li-se să fie atenți la schimbările din natură, să semnaleze evenimentele mai importante și să se gîndească cum ar putea să le redea mai sugestiv prin imagini. Dat fiind că la aceste imagini se pot atașa și mici compuneri, ghicitori, extrase din lecțiile de citire sau din lectura din clasă și din afara clasei, elevii aveau sarcina să noteze pe parcurs și aceste „mici amănunte", pentru a face propuneri și a alege materialul cel mai adecvat situației. S-a căzut de acord că, pentru a fi mai operativi și a realiza o lucrare cu un aspect cît mai plăcut ochiului, este bine să se folosească cu precădere colajul. În consecință, s-a procurat hîrtie lucioasă, de diferite culori (în lipsa acesteia se poate folosi orice fel de hîrtie colorată — plicuri, hîrtie de ambalaj, fragmente din afișe etc.) și toți elevii au avut grijă să aibă la ei foarfece și pastă pentru lipit.

În prima ședință, care a avut loc într-o oră de îndeletniciri practice, s-a pregătit cadrul și prima „filă" : *au înflorit ghioceii*. Elevii au măsurat și au stabilit casetele — două rînduri de cîte șase casete set dreptunghiulare de cîte 21/44 cm. fiecare (corelație cu aritmetica). Au fost desenate și decupate literele și florile cu care a fost scris titlul „CALENDARUL PRIMĂVERII" — (Pe parcurs, a mai fost adăugat un rînd de casete. Numărul casetelor nu poate fi stabilit cu precizie dinainte el fiind determinat de evenimentele observate).

Dăm mai jos o fotocopie după acest calendar :

Tematica pe pagini a fost următoarea:

1. Au înflorit ghioceii
2. Tractoarele au ieșit la arat și semănat
3. Din nou zăpadă
4. Au înflorit brîndușele
5. viorelele
6. caișii
7. și lalelele
8. Au sosit berzele
9. Întoarcerea rîndunelelor
10. Au înflorit și margaretele iar fluturii zboară din floare în floare
11. Prima furtună de primăvară (trăznete și fulgere)
12. S-au copt cireșele
13. și căpșunile
14. Au înflorit salcîmii (și albinele zboară din floare în floare)
15. trandafirii
16. și teii
17. A început secerișul
18. Soseşte vara și cu ea vacanța mare.

Iată cum a decurs în general munca în echipă, întreaga clasă participînd la fiecare dintre lucrări.

Din timp (lucrarea se poate face și în ora de desen) au fost executate desenele (desenul scenei și desenele pe hîrtie de decupat). De asemenea, din compunerile executate și corectate în clasă, din lecturi sau din memorizări au fost extrase fragmente în vederea completării sau a sublinierii anumitor laturi, aspecte, sentimente etc.

În clasă, în cele 10 minute rezervate montării foii de calendar, fiecare elev a avut de executat ceva — au decupat, au gumat hîrtia sau au asamblat fragmentele, dînd forma definitivă conform schiței.

O atenție deosebită s-a acordat aspectului estetic pentru a impresiona plăcut și a trezi interesul privitorului ca și pentru a le da satisfacție executanților dar mai ales respectării adevărului științific.

În consecință, desenele au fost executate pe bază de documentare, apoi corectate și decupate cu grijă. Obiectele foarte mici, ca de exemplu rîndunelele sau albina au fost desenate, colorate și apoi decupate și aplicate deoarece în acest caz, numai decupajul ar fi fost foarte greu de executat cu bune rezultate.

La cele mai multe dintre imagini s-au atașat și texte scrise cu grijă și corectate din timp (corelație cu limba română și cu caligrafia).

Iată cîteva extrase din aceste „completări":

Ghiocelul (ghicitoare)

Clopoțel mititel
Scoate capul din zăpadă,
Primăvara să o vadă.

Vioreaua

Soarele a început să încălzească pămîntul. Razele lui sînt mai puternice. Alături de ghiocel a apărut o altă floare. Este vioreaua. Tulpina ei este subțire și verde. Frunzulița este subțire și ascuțită, în formă de săbioară. Floricele sînt albastre, cu petale mici și firave.

Întoarcerea rîndunelelor

E primăvară. Într-o zi călduroasă de la sfîrșitul lui martie mi-am aruncat ochii pe cer. Atunci eu am văzut un stol de rîndunele care se întorceau la cuiburile lor și am exclamat :

— S-au întors rîndunele din țările calde ! Ea (rîndunica) este mică, cu ochii ca două mărgele, cu pene negre pe spate și coada ca o furculiță. Rîndunica vestește primăvara.

Prima furtună de primăvară

O furtună s-a dezlănțuit în prima miercuri a lunii mai. Cerul s-a înnorat și a început să picure. Deodată cu o bubuitură și un fulger furtuna izbucni. Ploua cu găleata. În timpul acela eram în parc. De-abia am ajuns acasă. După un timp, furtuna s-a oprit.

Cireșele

Cireșele sînt fructe timpurii. Ele se coc începînd cu luna mai și sînt de mai multe soiuri.

Cireșele sînt dulci și gustoase, fiind dorite mai ales de copii. Din ele se prepară dulceață și gem.

Albina

Albina este o insectă cu corpul acoperit cu peri fini, cu două antene la cap, doi ochi și gura adaptată pentru supt, iar picioarele dinapoi o ajută la strîngerea polenului. Ea trăiește organizat în roiuri. Albina zboară din floare în floare în căutarea polenului, cu ajutorul celor două aripi.

Ea este o insectă deosebit de folositoare pentru mierea și ceara pe care le produce.

Trandafirul

În luna mai, luna florilor, au înflorit trandafirii care ne încîntă cu frumoasele lor culori și cu parfumul lor.

Pe la 25 mai, teii au început să înflorească. La începutul lunii iunie, parfumul lor ne îmbată pretutindeni.

Secerișul

În anul acesta cerealele s-au copt mai devreme. La începutul lunii iunie cooperatorii au început bătălia strîngerii recoltei.

Iată cum poate fi folosit calendarul naturii la lecțiile de repetare: de exemplu, la lecția de recapitulare finală despre animalele învățate, cînd se vorbește despre păsările călătoare — barza și rîndunica — se vor face referiri la modul de hrănire al acestora legat de mediul de viață. În calendar, barza a fost înfățișată într-o baltă (stuf, apă), ținînd în cioc o broască (ea se hrănește cu pești, broaște, șerpi, șoareci etc.). Pentru a putea „pescui" barza are gîtul și ciocul foarte lungi, ochii cu „pleoape" duble — din care una transparentă — ceea ce îi permite să bage capul în apă fără să închidă ochii, iar picioarele sînt lungi și cu o pieliță în jurul degetelor — care o ajută să nu se scufunde în mlaștină.

Hrănindu-se cu animale specifice locurilor umede, barza se așază în special în preajma bălților.

Participarea întregii clase la alcătuirea fiecărei „foi" de calendar, prin satisfacția pe care le-a dat-o elevilor ca și prin creșterea simțului de responsabilitate al fiecăruia dintre ei cu privire la îndeplinirea acestei sarcini în cele mai bune condiții (documentare, executare, punctualitate, ordine), a făcut ca aceasta să contribuie la formarea și dezvoltarea spiritului de echipă, a sentimentelor de solidaritate, de într-ajutorare, de prețuire și respect reciproc.

La toate acestea se adaugă sentimentul îndeplinirii unui lucru util — prin folosirea calendarului naturii ca material didactic în lecțiile de recapitulare, satisfacția estetică pe care a încercat-o fiecare, dar mai ales prin contribuția esențială pe care o are alcătuirea unui astfel de calendar la completarea, consolidarea și corelarea cunoștințelor elevilor, obligîndu-i să consulte și să folosească și alte materiale în afara observării directe, să opereze cu anumite cunoștințe și să le transfere dintr-un domeniu într-altul, ca și la formarea unor priceperi și deprinderi manuale. Prin contribuția acestei activități la dezvoltarea interesului elevilor pentru cunoașterea naturii și a dragostei față de frumusețile ei (scopuri precizate de programa de învățămînt), elevii — la sugestia învățătorului — pot alcătui pe timpul vacanței de vară și „calendarul verii" sau al „vacanței mari" — bineînțeles marcînd mai puține evenimente, acelea socotite de elevul respectiv ca fiind cele mai importante. Această continuare a muncii de observare sistematică a naturii este chiar necesară pentru întregirea cunoștințelor despre schimbările care au loc în natură datorită succesiunii și caracterșticilor fiecărui anotimp. Valorificarea acestor observații se va face atît la cunoașterea naturii cît mai ales la compunere și desen cu teme care fac apel la amintirile despre vară și vacanță. (Cum mi-am petrecut vacanța, La scăldat, În tabără, În excursie etc.).

Alcătuirea şi folosirea fişierului matematic la clasa a II-a

AURELIA PROFETA

Dezvoltarea capacităţii de învăţare a copiilor („a-i învăţa să înveţe") este una dintre cele mai importante sarcini ale educatorului. El este deci acela care trebuie să le fie călăuză şi în însuşirea celor mai eficiente tehnici de lucru. De aceea, învăţătorii şi profesorii acordă o importanţă din ce în ce mai mare găsirii şi aplicării unor tehnici de lucru variate, care să stimuleze activitatea de învăţare atît în colectiv cît şi individual.

În învăţarea matematicii de exemplu, la îndemnul învăţătorului şi sub conducerea lui, fiecare elev din clasele I-IV rezolvă independent exerciţii şi probleme, în diferite momente ale lecţiei. Din practica desfăşurării unor astfel de activităţi, deoarece toţi elevii execută în clasă aceeaşi temă, deşi membrii colectivului se deosebesc prin nivelul de cunoştinţe, gradul de inteligenţă, temperament, mediu familial etc., apar şi unele neajunsuri :

- din diverse motive, unii elevi sînt tentaţi să se inspire, chiar să copieze întocmai cele lucrate de către vecinii de bancă ;
- repetarea aceluiaşi mod de desfăşurare a activităţii, uneori într-o aceeaşi etapă a lecţiei duce uneori la monotonie, lipsă de interes ;
- se pierde din timpul de învăţare ;
- greutatea, dacă nu chiar imposibilitatea învăţătorului, de a verifica pe loc munca tuturor elevilor, care în clasele I-IV sînt foarte rar în măsură să-şi aprecieze rezultatele muncii proprii ;
- insatisfacţii, din cauze diferite, pricinuite îndeosebi elevilor cu rezultate foarte bune, cît şi celor cu un randament redus.

În vederea înlăturării unor astfel de neajunsuri, pentru însuşirea unei tehnici de lucru care să ţină cont de factorii personali care intervin în activitatea şi comportamentul şcolarilor, considerăm de un real folos *utilizarea fişelor în desfăşurarea activităţii independente.*

În cele ce urmează vom menţiona cîteva idei (I) şi unele încercări (II) pe linia elaborării şi folosirii fişelor cu conţinut matematic la clasa a II-a.

I. În general, fişele pentru studiul individual, aşa cum se ştie, sînt nişte foi volante de o oarecare mărime şi format, pe care cineva face însemnări şi extrageri dintr-un text. Ulterior se asamblează şi se clasează după anumite criterii.

Fişele despre care vrem să vorbim sînt puse de către învăţător la îndemîna elevilor cu obligaţia ca aceştia să le rezolve conţinutul într-un anumit mod. Ne gîndim desigur la un sistem de fişe cu un conţinut gradat, avînd un caracter special, aşa cum sînt de exemplu *fişele pentru autocorectare*, una din realizările de bază ale tehnicii lui C. Freinet* sau fişele de „dezvoltare" şi altele pe care R. Dottrens ** le indică atunci cînd se referă la munca individualizată.

Întrucît pînă în prezent în ţara noastră nu au fost publicate astfel de fişe, cel care doreşte să le folosească este nevoit să le alcătuiască singur.

Elaborarea unor astfel de fişe este delicată, dificilă pentru că : necesită căutări cu privire la gradarea dificultăţilor, care să fie în esenţă conforme cu firul gîndirii copilului, cu programa şi să stimuleze interesul copiilor. De mare importanţă este şi găsirea unui limbaj potrivit, care să exprime cu claritate cerinţele formulate în fişe, ca şi indicaţiile cu privire la modul de lucru.

Fişele se deosebesc şi după diversele moduri de prezentare a conţinutului matematic sau după scopul urmărit :

— fişe care conţin exemple, exerciţii sau probleme (exemple pentru o definiţie sau regulă dată, exemple de verificat) ;
— fişe cu exerciţii sau probleme (de rezolvat sau elaborat) ;
— fişe de cunoştinţe (exerciţii intuitive pentru formularea definiţiilor sau regulilor) ;

* C. Freinet, *Les techniques Freinet de l'école moderne*, Paris, Libr. Armand Colin 1967, 144 p.

** R. Dottrens, *L'insegnamento individualizzato*. Roma, Armando Armando, 1969, 181 p.

— fișe de control (pentru verificarea cunoștințelor) ;
— fișe de recuperare (repetarea unor noțiuni prin diverse forme și aspecte pentru lucrul suplimentar al elevilor care nu și-au însușit încă sau au uitat o noțiune) ;
— fișe de dezvoltare (pentru aprofundarea unor noțiuni sau însușirea de noi cunoștințe dorite de unii elevi) ;
— fișe pentru autocorectare (fișe cu întrebări și fișe cu răspunsuri) ;
— fișe pentru activități distractive, joc și altele.

După ce s-a realizat un număr mai mare de fișe, potrivit cu scopul urmărit și cu nivelul colectivului de elevi, trebuie să se stabilească un criteriu de clasificare. Pe baza clasificării, care trebuie să fie simplă pentru a putea fi ușor înțeleasă și folosită de copii, se trece la elaborarea planului de alcătuire a *fișierului clasei*. Pentru a se lucra mai operativ, în funcție de numărul de elevi ai clasei, sînt necesare mai multe fișiere, de exemplu : unul la circa 10 elevi.

Fișele cu conținut matematic se pot confecționa :

a) din jumătăți de foi de hârtie cu pătrățele (Pe acestea copiii lucrează direct — *fișe de lucru* — pe care le și păstrează) ;

b) din carton alb sau colorat pentru *fișierul clasei* și care se păstrează în dulapul clasei în cutii speciale.

În vederea folosirii fișierului clasei, învățătorul pune la dispoziția fiecărui elev cîte o fișă de lucru pe care e scris numărul corespunzător fișei care i-o indică spre rezolvare. Pe baza acestui număr, fiecare elev scoate din fișierul clasei fișa respectivă și începe activitatea pe fișa de lucru. Cine a rezolvat conținutul fișei, consemnează data calendaristică respectivă și se prezintă la învățător pentru control. Cu acest prilej i se pot pune întrebări sau i se dau unele explicații complementare. Pe baza celor discutate învățătorul își poate completa datele cu privire la posibilitățile școlarului și își poate da seama de valoarea fișei. Ca urmare, uneori indică elevului numărul altei fișe (mai ușoară, mai grea, suplimentară), după caz.

Învățătorul trece pe un tabel nominal (pentru fiecare elev în parte), numărul fișei și aprecierile respective. Pe baza evidenței din tabel se poate urmări munca fiecărui elev și constata nivelul atins.

Elevul păstrează fișa de lucru, pe cealaltă o clasează în fișierul clasei și, după caz, mai ia una pentru a o rezolva, dacă i s-a indicat.

În unele cazuri, elevul singur trebuie să-și aleagă fișa care îi este necesară (de ex. : fișe de elaborare a unor exerciții sau probleme), iar în altele să se autocontroleze (de ex. fișe cu răspunsuri sau alte indicații pentru verificarea rezultatelor).

II. În anul școlar 1971/1972 ne-am propus să creăm condiții pentru alcătuirea și aplicarea unor fișe cu conținut matematic la clasa a II-a A din școala de bază a Institutului de științe pedagogice — Școala generală nr. 122 — învățătoare tov. Safta Popescu.

Prin observarea și consemnarea modului în care reacționează elevii la predarea unor noțiuni noi, prin analiza unor lucrări de control și a comportării elevilor, s-a putut determina în mod satisfăcător proporția în care aceștia au înțeles și asimilat noțiunile predate, ca și a celor capabili de eforturi reinventive proprii. Pentru că așa precum spune H. Freudenthal * „În aritmetică, nivelul zero este acel al cantităților concrete. Se stă multă vreme aici. Ani întregi elevul nu se depărtează prea mult de acest nivel și revine aici de fiecare dată cînd se introduc noțiuni noi".

Astfel, a apărut din ce în ce mai clar nivelul general al clasei, (ulterior pe grupe : din 30 elevi 35% foarte buni, 45% buni, 20% cu nivel satisfăcător sau în curs de recuperare), modul de gîndire, ritmul de muncă, posibilitățile individuale. Pe baza datelor obținute s-au putut culege și prelucra materiale care să constituie conținutul unor fișe matematice pentru clasa a II-a.

Dăm mai jos cîteva exemple ale unor astfel de materiale, care au fost aplicate, cu scopul de a verifica posibilitățile de sintetizare ale elevilor la încheierea studierii capitolului „Numere întregi — înmulțirea și împărțirea pînă la 100".

● Scrieți din tabla înmulțirii exercițiile cu produsele 12 ; 21 ; 36 ; 24 ; 49.

Indicație. În total trebuie să fie 14 exerciții.

● Din șirul următor de numere scrieți numai pe acelea care se împart și la 6 și la 9 : 18 ; 27 ; 36 ; 48 ; 54 ; 81.

Indicație. În total trebuie să scrieți 6 exerciții.

---

* H. Freudenthal, *Învățămînt al matematicii modern sau învățămînt modern al matematicii*, „Caiete de pedagogie modernă", nr. 3, E.D.P., p. 52.

• Care este numărul la care se împart toate numerele următoare : 12 ; 18 ; 24 ; 27 ; 21 ; 15 ; 30.

Indicație. Pentru a afla acel număr trebuie să scrieți 22 exerciții din tabla împărțirii.

• Există un număr care se poate dubla, fie înmulțindu-se prin el însuși, fie prin adunare repetată și care de fiecare dată obține același rezultat. Care este numărul ?

Indicație. Scrieți cele 2 exerciții.

• Exerciții circulare

$63 : 7 =$ $\quad 9 \times 8 =$ $\quad 6 \times 7 =$
$48 : 8 =$ $\quad 8 \times 6 =$ $\quad 7 \times 9 =$

$42 : 6 =$
$72 : 9 =$

Indicație. Se rezolvă primul exercițiu, apoi exercițiul care începe cu un număr egal cu rezultatul obținut la primul exercițiu. Se continuă în același fel.

Rezultatul obținut la rezolvarea ultimului exercițiu trebuie să fie egal cu deîmpărțitul primului exercițiu.

• Exerciții circulare

$63 : 9 + 28 =$ $\quad 42 : 7 \times 9 =$
$45 : 9 + 37 =$ $\quad 36 : 9 + 59 =$

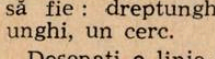
$35 : 7 \times 9 =$
$54 : 9 \times 6 =$

Indicație. Începeți rezolvarea cu care exercițiu doriți. Continuați în felul cunoscut. Dacă ați lucrat corect, rezultatul ultimului exercițiu trebuie să fie egal cu primul număr al exercițiului cu care ați început.

Fișele de geometrie, date ca exemplu mai jos, fac parte din cele 30 fișe de control, concepute conform posibilităților fiecărui elev și *aplicate la încheierea capitolului de geometrie studiat în trimestrul I* (paralel cu orele de aritmetică).

• Desenați o căsuță astfel ca în desen să fie : dreptunghiuri, pătrate, un triunghi, un cerc.

Desenați o linie frîntă închisă formată din 4 segmente de dreaptă egale. Notați segmentele.



Scrieți cum se numește această figură geometrică.

Măsurați lungimea și lățimea.

Arătați în scris rezultatul măsurării.

Indicație: Folosiți la măsurare linia lucrată din hîrtie cu pătrățele.

• Desenați 2 segmente de dreaptă orizontale

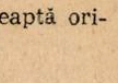
AB = 6 pătrățele

CD = 12 pătrățele

Arătați în scris care segment este mai mare.

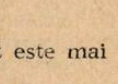
Indicație. Folosiți semnul cunoscut pentru „mai mare".

• Desenați figura alăturată.



Scrieți cîte triunghiuri s-au format.

Ștergeți 4 linii astfel ca să rămînă numai 4 triunghiuri.



• O cutie de formă cubică are 4 fețe de culoare albastră celelalte sînt roșii.

Desenați pe rînd fețele de culoare roșie.

• Desenați toate părțile unui cilindru.

Indicație. Amintiți-vă din ce figuri geometrice ați lucrat cilindrul din carton.

• Alcătuiți din cele 2 pătrate egale pe care le găsiți alăturat, unul singur.

Indicație. Împărțiți unul din ele în 4 părți egale, numai prin 2 tăieturi.

Iată și cîteva exemple de materiale care pot constitui conținutul unor *fișe pentru activitățile distractive.*

• Pătrat distractiv.

Completați pătrățelele goale cu astfel de numere ca să se obțină atît pe coloane și rînduri, cît și din colț în colț, numai suma 33.

9		
17		13

• Desenați „pătratul distractiv", scrieți numerele date, iar în locurile libere completați cu numerele care se potrivesc.

22	52	
	29	
		36

• $8 + 8 + 8 = 24$

Să se scrie alte 3 cifre identice al căror total să fie tot 24.

• Formați din două bețișoare un pătrat.

Indicație. Este interzisă ruperea bețișoarelor.

Din cele expuse pînă aici, de fapt descrierea unei tehnici de lucru bazată pe individualizare, principiu fundamental al învățămîntului, reiese că munca de întocmire și folosire a fișierului matematic este dificilă, necesitînd un volum mare de muncă, eventual colaborarea multor cadre didactice.

Analizînd, însă, modul în care copiii au lucrat pe fișe și felul în care au rezolvat fișele-proiect, lămuririle cerute de elevi cu această ocazie, rezultatele obținute la lucrările de control și diferitele aspecte privind comportamentul copiilor, putem desprinde cîteva concluzii care evidențiază rolul pozitiv al fișelor, în stimularea interesului, ritmului de învățare și a randamentului școlar :

— elevii nu mai pierd din timpul de învățare, fiecare putînd munci în ritmul propriu și indiferent de posibilități profită la maximum de lucrul efectuat ;

— activitatea cu fișe conduce pe copii la o gîndire și acțiune autonomă, le creează un sentiment de răspundere proprie în învățare ;

— creativitatea școlarilor este stimulată dînd posibilitatea de manifestare spontană a caracteristicilor individuale.

Formarea deprinderilor de calcul mintal la elevii claselor I—II cu ajutorul jocurilor didactice

Înv. MARIA POPA
Turda

Jocul *Lanțul numerelor* se utilizează cu scopul de a contribui la însușirea și consolidarea scrierii numerelor pînă la 1 000 și a numerelor formate din mai multe cifre.

Procedeul este următorul :

Elevii clasei se împart în două echipe egale.

Primului jucător din fiecare echipă i se dă o foaie de hîrtie și un creion.

Pe tablă se fixează cu o pioneză un cartonaș de formă dreptunghiulară pe care poate fi scris, de exemplu, numărul 537. Se explică apoi elevilor că avînd la bază numărul afișat, vor forma din el un alt număr, tot din trei cifre, dar ale cărui prime două cifre provin din ultimele numere ale numărului anterior, iar pentru completarea numărului nou format pot să ia orice număr doresc.

Se dă semnalul de începere a jocului.

Primul elev din echipă ia hîrtia și creionul după care trece la scrierea numărului pe care vrea el să-l formeze din numărul afișat pe tablă ; de exemplu poate face 375. Al doilea elev ia hîrtia și creionul și scrie sub numărul anterior un alt număr ; de exemplu 759. Din numărul nou format, al treilea elev compune un altul etc., pînă cînd se termină toți elevii din echipă. În felul acesta hîrtia și creionul vor fi trecute din mînă în mînă, la fiecare elev din echipă. Elevul care primește hîrtia și creionul este pus în situația de a observa numărul pe care l-a scris colegul din fața lui, îndreptîndu-și atenția mai mult asupra ultimelor două cifre, pe care le folosește ca bază în formarea numărului nou.

Jocul se desfășoară într-o liniște și ordine perfectă. Nu se șoptește. Fiecare elev lucrează singur, iar după ce termină de scris numărul, trece automat hîrtia și creionul colegului următor.

Este declarată cîștigătoare echipa care lucrează cel mai rapid, mai corect și care este cea mai disciplinată.

Desemnarea echipei cîșigătoare se face prin verificarea numerelor scrise de către fiecare echipă. Pentru fiecare număr greșit format și scris, echipa respectivă pierde un punct.

Prin jocul *Calculați și ilustrați rezultatul prin arătarea cifrelor* se contribuie la :

— consolidarea cifrelor ca semne ale numerelor ;

— însușirea și consolidarea procedeelor de calcul utilizate în cadrul predării adunării și scăderii în cercul numerelor 1—10 ; 10—20 ; 20—100.

Folosiea cifrelor în ilustrarea rezultatelor obligă pe elevi, în mod indirect, să facă socoteli.

Procedeul este următorul :

Se spune elevilor : „Mă gîndesc la o operație de adunare al cărui rezultat este 9. Care sînt numerele ?"

Elevii se gîndesc, calculează, adunînd diferite perechi de numere pentru a obține suma cerută. Pentru a arăta la ce numere s-au gîndit, ei aleg cartonașele cu cifrele corespunzătoare numerelor respective, după care le ridică și le prezintă în așa fel încît să nu poată fi văzute de către ceilalți elevi.

Jocul continuă schimbînd suma cerută.

Exercițiile mintale care pot fi efectuate de elevi sînt :

$$2+7=9;\ 6+3=9;\ 4+5=9;$$
$$8+1=9;\ 7+2=9;\ 5+4=9;$$
$$1+8=9;\ 3+6=9$$

În scopul consolidării scăderii numerelor pînă la 10, se indică elevilor să compună în scris, în timp de 5 minute,

exerciții de scădere al căror rezultat să fie 2.

Toți elevii clasei, din dorința de a cîștiga întrecerea, încep să calculeze repede, în așa fel încît majoritatea compun peste 5—6 variante, ca de exemplu :

$10 - 8 = 2$; $4 - 2 = 2$; $9 - 7 = 2$;
$3 - 1 = 2$; $8 - 6 = 2$; $5 - 3 = 2$;
$7 - 5 = 2$.

Vor fi declarați cîștigători jocului elevii care reușesc să facă cel puțin 6 variante în timpul stabilit.

Obțineți rezultatul exact. Calculele efectuate în cadrul acestui joc se desfășoară în lanț. Se atrage atenția elevilor că vor efectua calcule cu cele patru operații în cercul numerelor 1—100. Fiecare exercițiu nou va începe întotdeauna cu rezultatul exercițiului anterior, care trebuie ținut minte și care nu se mai poate repeta, se va spune numai numărul care urmează și operația aritmetică.

Înainte de a începe jocul, toți elevii își scot pe bănci cartonașele cu cifre, care sînt utilizate în ilustrarea rezultatului calculului efectuat.

Întrebuințarea acestui procedeu are avantajul că se poate verifica rezultatul calculului mintal obținut la mai mulți elevi de o dată și se poate acorda punctajul obținut de fiecare elev într-un timp foarte scurt.

Jocul se desfășoară astfel :

— Atenție ! Fiecare elev să calculeze și să-mi comunice rezultatul obținut arătîndu-mi cifra respectivă. Începem : 35 : 5. Elevii trebuie să arate cartonașele cu cifra „7" ; în continuare se spune : Înmulțiți cu 8. Se așteaptă ca elevii să arate cifrele 5 și 6 care — puse una lîngă alta — formează rezultatul de 56, apoi se spune : Adunați pe „44" ! Elevii arată 100 — Scădeți „68". Rezultatul final ilustrat de elevi este „32".

Toți elevii care arată cu ajutorul cartonașelor cu cifre acest rezultat, obțin un punct. Jocul continuă prin rezolvarea altor exerciții.

Este recomandabil ca în cadrul acestui joc să nu se dea un număr prea mare de exerciții, deoarece solicită din partea copiilor o mare atenție, rapiditate în calcul și o gîndire ageră, ceea ce îi obosește. Se pot rezolva maximum 5—6 exerciții.

La sfîrșitul jocului sînt declarați cîștigători toți elevii care obțin cele mai multe puncte.

Compuneți problema. Avînd în vedere că problemele contribuie în egală măsură cu exercițiile la formarea și automatizarea deprinderii de calcul mintal, s-a creat jocul „compuneți problema", care stimulează pe elevi în compunerea de probleme și în rezolvarea corectă a acestora.

Procedeul este următorul :

Se confecționează cartonașe de mărimea unei mărci poștale, pe care se scriu diferite exerciții din tabla înmulțirii sau a împărțirii. Cartonașele se pot pune într-o cutie pe catedră.

Elevii clasei se împart în două echipe, după care li se spune : Unii din membrii echipelor vor fi chemați pe rînd, la catedră, ca să scoată cîte un cartonaș din cutie. Scoțînd acest cartonaș fiecare jucător este obligat să compună pe loc o problemă în care să includă numerele indicate și să treacă imediat la rezolvarea ei.

Elevii care compun și rezolvă corect problema cîștigă pentru echipa lor cîte 5 puncte, iar elevii care greșesc vor fi obligați să repete tabla înmulțirii sau a împărțirii a numărului indicat pe cartonaș, fără să obțină nici un punct.

Este declarată cîștigătoare echipa care totalizează cel mai mare număr de puncte.

Cartonașele pot cuprinde una sau două operații ca în exemplul de mai jos.

$36 : 9 =$	$56 : 7 =$ $8 + 12$

Jocul *Ghicește numerele după rezultat* este creat cu scopul de a contribui la consolidarea tablei înmulțirii și a împărțirii într-un mod nou și atractiv pentru copii.

Înainte de a începe jocul se atrage atenția elevilor că în cadrul lui se vor utiliza numai operații de înmulțire și împărțire

Măsuri organizatorice :

Organizarea jocului se face împărțind elevii clasei în două echipe. Fiecare echipă se așează pe cîte un rînd de bănci. Membrii fiecărei echipe sînt îndrumați să-și aleagă cîte un conducător al jocului.

Cei doi conducători ai jocului se sfătuiesc în mod secret și aleg de comun acord două numere, care reprezintă un rezultat al mai multor operații de înmulțire și de împărțire pe care trebuie să le efectueze membrii echipelor.

Desfășurarea jocului :

Conducătorii celor două echipe își schimbă locul. Conducătorul primei echipe trece în fața echipei a II-a, îndeplinind acum funcția de examinator, iar conducătorul echipei a II-a trece la echipa I, avînd și el aceeași funcție ca și primul.

Dacă examinatorul primei echipe spune, de exemplu, 8, atunci fiecare membru al echipei respective trebuie să se gîndească la o operație de înmulțire sau împărțire al cărui rezultat să fie 8, pe care o spune cu voce tare conducătorului.

De exemplu, primul elev poate spune $2 \times 4 = 8$; al doilea $16 : 2 = 8$; al treilea $24 : 3 = 8$; al patrulea $64 : 8 = 8$ și așa mai departe.

Răspunsurile elevilor trebuie să fie clare, prompte și corecte, iar exercițiile care le spun să fie totdeauna noi, să nu se repete cazurile enunțate anterior.

Pentru fiecare răspuns corect, conducătorul echipei acordă concurentului un punct. După examinarea tuturor concurenților se anunță numărul de puncte totalizat de echipa respectivă.

Conducătorul echipei a II-a procedează și el la fel ca și primul, cerîndu-le elevilor să efectueze operații de înmulțire și împărțire a căror rezultat să fie 6.

După terminarea întrecerii cei doi conducători ai echipelor anunță încă o dată punctajul obținut de fiecare echipă. Echipa care întrunește cel mai mare număr de puncte este declarată cîștigătoare.

La acest joc învățătorul are rolul de observator, el trebuie să vegheze asupra felului cum se desfășoară activitatea, intervenind numai acolo unde se simte absolut nevoia de a clarifica o chestiune dificilă.

Jocul *Ghiciți cele două numere* (varianta A) este valoros prin faptul că el contribuie la perfecționarea deprinderii de calcul mintal și dezvoltă facultatea de a face diferite combinații matematice.

Pentru explicarea acestui joc, se procedează în felul următor :

Se scrie pe tablă o coloană verticală compusă din 12 numere, după care se spune elevilor : „Mă uit la două numere; dacă la primul număr adun pe cel de al doilea obțin 45. Ghiciți la care numere m-am uitat ?“

Iată numerele care pot compune una din coloanele scrise pe tablă :

28
9
35
19
17
32
26
13
10
27
18
16

Desfășurarea jocului.

La semnalul de „Începeți“, elevii încep să scrie pe caiete perechi de numere care adunate să dea suma de 45.

De la început se atrage atenția elevilor că au la dispoziție 7 minute. Elevii care în timpul stabilit efectuează 5—6 exerciții corect rezolvate, sînt declarați cîștigătorii acestui joc.

Calculele mintale care trebuie să le efectueze elevii cu ocazia acestui joc sînt :

$35 + 10 = 45$; $28 + 17 = 45$;
$36 + 9 = 45$; $32 + 13 = 45$;
$27 + 18 = 45$.

Folosind tot numerele acestei coloane se poate cere elevilor să compună în scris 8 exerciții de scădere. Astfel se pot compune exercițiile :

$28 - 9 = 19$ $\quad$ $35 - 19 = 16$
$26 - 9 = 17$ $\quad$ $36 - 31 = 5$
$27 - 18 = 9$ $\quad$ $27 - 17 = 10$
$42 - 17 = 25$ $\quad$ $42 - 36 = 6$
$42 - 9 = 33$ $\quad$ $15 - 10 = 5$
$36 - 26 = 10$ $\quad$ $28 - 19 = 9$

28 — 15 = 13
17 — 15 = 2
32 — 16 = 16

Verificînd lucrările efectuate se constată că elevii cu un ritm mai încetinit în calcul compun în timpul stabilit numai cîte 4—5 exerciţii, iar elevii cu un ritm mai accelerat compun peste 10—12 exerciţii.

Elevii care calculează corect şi efectuează peste 10 exerciţii vor fi declaraţi cîştigătorii întrecerii.

Ghiciţi cele două numere (varianta B). Tot în cadrul adunării şi scăderii numerelor în cercul 1—100 se poate aplica cu succes o altă variantă a acestui joc, procedînd astfel :

Se confecţionează pentru fiecare elev al clasei cîte un cartonaş cu dimensiunile de 10/7 cm, pe care se scrie cîte două coloane verticale cu numere formate din zeci şi unităţi. Prima coloană trebuie să cuprindă 10 numere cu soţ, iar a doua coloană tot zece numere, dar fără soţ.

După ce se distribuie fiecărui elev cîte un cartonaş se indică acestora să aleagă din coloana I un număr cu soţ, la care să adauge un număr fără soţ din coloana a II-a pentru a obţine suma indicată de fiecare cartonaş (suma indicată este scrisă în partea de sus a fiecărui cartonaş, fiind încercuită cu roşu).

Se precizează că fiecare cartonaş trebuie să conţină numere diferite şi rezultatele obţinute vor fi, de asemenea, diferite.

Cartonaşul se prezintă astfel :

	(63)	
30		29
48		33
20		11
44		37
50		19
52		51
26		45
18		13
12		15
34		43

Procedeul este următorul :

După primirea cartonaşelor, fiecare elev combină şi calculează diferite perechi de numere pentru a obţine suma cerută.

Pentru evitarea efectuării de calcule inutile, în scopul rezolvării unui număr cît mai mare de exerciţii, în timpul stabilit (de 7—10 minute) se indică elevilor să încercuiască numerele care au fost împerecheate după care imediat să scrie pe caiet exerciţiul efectuat.

Calculele mintale care se efectuează cu ocazia împerecherii numerelor din acest cartonaş sînt :

30 + 33 = 63	52 + 11 = 63
34 + 29 = 63	26 + 37 = 63
48 + 15 = 63	18 + 45 = 63
20 + 43 = 63	48 + 15 = 63
50 + 13 = 63	34 + 29 = 63

După trecerea timpului rezervat, se face controlul efectuării sarcinii, stabilindu-se numărul de exerciţii corect rezolvate de fiecare elev.

Controlul efectuării calculelor se poate face diferit, *fie individual prin corectarea şi notarea fiecărei lucrări în parte, fie în colectiv prin verificarea frontală a exerciţiilor efectuate de fiecare elev.*

În verificarea frontală se cere fiecărui elev să spună cîte exerciţii a efectuat cu rezultatul cerut. Pentru a verifica exactitatea exerciţiilor efectuate se face un control prin sondaj.

În funcţie de numărul exerciţiilor corect rezolvate se stabilesc cîştigătorii jocului. Cîştigă întrecerea aceia care rezolvă corect 9 sau 10 exerciţii.

Ghiciţi cele două numere (varianta C). În scopul consolidării înmulţirii numerelor formate din zeci întregi cu un număr de o singură cifră, se poate aplica o altă variantă a acestui joc.

Se procedează astfel :

Se scriu pe tablă trei coloane a cîte 10 numere fiecare, două coloane în poziţie verticală şi a treia orizontală. Între numerele din coloanele verticale se scrie semnul înmulţirii (×), aşa ca în exemplul de mai jos :

80 × 5 =
50 × 5 =
90 × 8 =

70 × 7 =
30 × 9 =
80 × 8 =
60 × 6 =
90 × 9 =
50 × 4 =
70 × 5 =

230, 690, 130, 280, 240, 370, 600, 150, 520 80.

În continuare, se indică elevilor să efectueze pe rînd cîte un exercițiu de înmulțire indicat de coloana verticală, după care să aleagă un număr potrivit din coloana orizontală, care scăzut din produsul respectiv să obțină rezultatul de 120.

Pentru operativitate, se indică elevilor ca numerele din coloana orizontală, folosite în calcul, să fie încercuite pentru a nu mai face obiectul scăderii.

Exercițiile din cadrul acestui joc vor fi efectuate pe caiete astfel :

80 × 5 — 280 = 120
50 × 5 — 130 = 120
90 × 8 — 600 = 120
70 × 7 — 370 = 120
30 × 9 — 150 = 120
80 × 8 — 520 = 120
60 × 6 — 240 = 120
90 × 9 — 690 = 120
50 × 4 — 80 = 120
70 × 5 — 230 = 120

Verificarea lucrărilor elevilor se face în mod individual. În funcție de rezultatele obținute sînt declarați cîștigătorii.

Viața și activitatea profesorului Paul Tanco

TEODOR T. MĂRGINENI

Se împlinește un veac de cînd primul român, Paul Tanco, obține diploma de doctor în matematici. El s-a născut la 24 iulie 1843, dintr-o familie de țărani, în comuna Monor din ținutul Năsăudului, pe atunci district militar grăniceresc. Școala trivială din sat nu o poate urma decît sporadic și numai în lunile de iarnă. În perioada aceea se presupune a fi avut dascăli pe Nicolae Cotruș și pe Dumitru Moldovan.

O schimbare însemnată în viața lui Paul Tanco survine în 1853, cînd unchiul său, locotenentul pensionar Petru Tanco, fost combatant în Regimentul II al grănicerilor români (desființat în 1851) îl duce dimpreună cu vărul său — Todor Tanco, orfan și acesta, la școala primară superioară din Năsăud, unde domicilia ofițerul. Era obligatorie absolvirea acesteia pentru a putea urma școli mai înalte ; ori intenția tutorelui aceasta era. Diferența dintre pregătirea elevilor celor două școli pare a fi fost mare, datorită, în primul rînd, condițiilor obiective, dar hărnicia și rîvna deosebită ale lui Paul șterg treptat distanțele.

Între anii 1856—1860 urmează cursul inferior al gimnaziului german din Bistrița. Strămutarea și acomodarea la noul mediu se face foarte anevoios. Despărțirea de vărul său cu care împărțise frățește greutățile și bucuriile perioadei năsăudene, ca și ocrotirea părintească a unchiului, îi lipsesc și însingurarea se răsfrînge în situația la învățătură. După vreo doi ani se ridică la nivelul elevilor buni, ca treptat să se remarce la disciplinele științelor pozitive .

Pragul cursului superior al aceluiași gimnaziu nu-l mai trece. Așteptat cu nădejde de cîțiva profesori ce-i urmăriseră dezvăluirea unor calități în diverse concursuri, el nu mai revine. Nu se știe ce anume împrejurări l-au împiedicat, ce nevoi s-au mai abătut peste el, dar întrerupe doi ani cursul școlar. Acest timp îl trăiește în sat, acasă cu frații mai mici, cu verii lui, angajat în ale gospodăriei.

La nouăsprezece ani reia studiile la liceul românesc din Blaj. Între 1862—1866 este elevul matur al vestitei școli blăjene unde înjghebează cu colegii clasei lui prima revsită literar-științifică „Buchetul", ce apare din ianuarie pînă în iunie 1864, scrisă, cum atestă documentele, cu „mîna și literele lui Paulu Tanco"[1]. Numele publicației e demn de reținut și pentru faptul că aici își va face debutul publicistic cu studiul *Viața și caracterul lui Socrate*[2], demonstrînd o gîndire matură și informații bogate. Activitatea la revistă dezvăluie calitățile de organizator și animator, precum și pasiunea scrisului. Cu rezultate remarcabile la învățătură, încheie an de an clasele liceale, inclusiv obținerea diplomei de maturitate.

În toamna anului 1866 se înscrie la Universitatea din Viena, frecventînd ramura științelor matematice. Este absorbit în însușirea specialității, dar și de problemele social-naționale ale studenților români, afirmîndu-se pe acest tărîm. Înființarea Societății literar-sociale „România", în 1868, alegerea lui în funcția de secretar (președinte Const. Arnoviciu) marchează un moment hotărîtor al biografiei sale. Se impune prin atitudine activă și spirit clarvăzător în împrejurări grele. Societatea grupează forțele tinere, maturizînd o generație de intelectuali pătrunși de idealuri unioniste. Această societate va fi piatra fundamentală a „României June" în care se vor aduna dintru început Slavici, Eminescu și atîtea nume în frămîntata și lunga activitate, educînd tineretul în spiritul unui fierbinte patriotism. Paul Tanco a fost în grupul celor mai activi studenți români, bucurîndu-se de aprecierea, stima și prietenia lor, inclusiv a lui Eminescu [3].

Ambiția și rîvna tineretului român studios fac să se evidențieze în fața profesorilor și a colegilor, să sporească prestigiul națiunii căreia-i aparțineau. Iar specializarea și-o pregăteau cu mare conștiinciozitate la catedre și cu personalități științifice marcante. „Și în felul acesta — cum spune N. Iorga — s-a pregătit cultura modernă a poporului român" [4].

Renumele centrului astronomic din Graz explică stabilirea acolo a lui Paul Tanco pentru doi ani. După o muncă încordată Universitatea din Graz îl declară la 14 decembrie 1872 doctor în matematici.

Data aceasta semnifică un moment deosebit, întrucît Paul Tanco este pionier pe drumul înaltei specializări. „În istoria matematicii el se înscrie ca primul român care a obținut doctoratul în matematici" [5]. Această dată se reține și de istoria învățămîntului. Căci încununat cu „titlul academic potrivit învățăturii sale", el se întoarce între năsăudenii ce îl sprijiniseră material prin bursa acordată de fondurile grănicerești.

Alegerea lui în toamna anului 1873 în corpul profesoral al liceului avea să fie legămîntul sufletesc și profesional cu școala năsăudeană pentru toată viața. Calități deosebite trebuie că au întrezărit la el și colegii, și Fondurile grănicerești în calitate de susținătoare ale școlilor, dacă în anul următor îl desemnează director (cu toate că n-a fost confirmat de inspectoratul școlar din Cluj), rămînînd în această funcție șase ani neîntrerupt.

Concomitent cu activitatea didactică este un harnic cercetător, scriind și publicînd în diverse reviste. Surprinde faptul că Paul Tanco nu e cunoscut integral din acest punct de vedere. Sînt amintite cele cinci studii publicate în anuarul liceului și cele două în revista „Recreații științifice" din Iași. [6] Dar rămîne nesemnalată de la una din marile publicații ale vremii și anume „Revista științifică" ce apărea la București sub redacția lui P. S. Aurelian, Gr. Ștefănescu și un timp C. F. Robescu. Abia întors în Transilvania, Paul Tanco stabilește legături cu redacția și publică studiul *Evenimentele astronomice ale anului 1874*, în nr. 13 din 15 august 1874. El își înscrie numele în pleiada strălucită a colaboratorilor, amintind cîțiva : dr. Polizu, Victor I. Pompilian, dr. A. P. Alexi, dr. Pașcanu, Th. Gr. Florescu, Spiru Haret, dr. Victor Babeș, P. S. Antonescu, P. Poni, Al. Odobescu, dr. C. Davilla, B. P. Hașdeu. Cinci studii ample îi adăpostește revista bucureșteană; unele în mai multe numere [7].

Trăind într-un climat entuziast și urmîndu-l la conducerea liceului pe Grigore Moisil și pe avîntatul dr. Ioan Marte Lazăr (decedat în 1873), el avea obligația de a continua tradițiile deceniului trecut, dar și de a lărgi experiența creatoare privind cadrul didactic-pedagogic. Asigură consecvent tipărirea anua-

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

rului în care cadrele didactice își publicau lucrările științifice și pedagogice, întregind astfel caracterul de bilanț al anului școlar.

Profesorul însă trebuia să-și aducă contribuția la limpezirea concepțiilor și elaborarea metodelor corespunzătoare însușirii de către elevi a cunoștințelor predate. În acest scop scrie studiul *Considerațiuni pedagogice, didactice* asupra instrucțiunii disciplinelor matematice în gimnaziu [8]. Intrase în școală cu un crez politic, cu un ideal despre profesia lui și cu convingerea conformă pregătirii, afirmînd că „știința e putere" în lupta omului pentru un trai mai bun, pentru progres și civilizație. Propagă științele fizico-matematice și contribuie la răspîndirea lor de la catedră, prin conferințe și prin articole în presă. Se situa pe poziții înaintate, cu elemente ale gîndirii vădit materialiste, combătînd practicile înapoiate.

Din perioada începutului este și articolul *Metoda științelor fizico-naturale* [10] publicat în revista „Școala română" condusă de Vasile Petri. Din cuprinsul acestuia se constată că îl preocupa căile cele mai adecvate de transmitere a cunoștințelor prin metode specifice, diferențiate în funcție de obiectul predării. Dovedește cunoștințe teoretice în problemele de metodică și didactică și manifestă un spirit selectiv în ce privește curentele și școlile. E semnificativ faptul că studiul e pus sub un motto din Pestalozzi : „Originea și fundamentul a toată cunoștința este intuițiunea ; de la această formă are a se proceda instrucțiunea".

Mai sînt și alte articole pe teme de metodă, cu reflecții de ordin pedagogic mai general. Și, fără îndoială, că nu sînt identificate toate manifestările publicistice ale lui Paul Tanco. Poate un biograf va reconstitui întreaga-i activitate, precum și concepțiile didactice și ideile valoroase la vremea lor, într-o lucrare ce i se cuvine acestui harnic și înzestrat profesor român.

Din etapă în etapă, Paul Tanco dovedește o lărgire și consolidare a muncii didactice și e tot mai dăruit învățămîntului. E din nou ales director între anii 1886—1889, în care timp se construiește și se inaugurează localul (care adăpostește și azi liceul „George Coșbuc"), asigurîndu-se astfel condiții mai bune pentru tinerii dornici de învățătură. Manifestă o concepție umanitară, de largă înțelegere a realităților și de apropiere cu naționalitățile conlocuitoare. „Înființat-au adecă Fondul central școlar și de stipendii — a spus în cuvîntarea cu acel prilej — pentru susținerea de școale în acest ținut pe seama tinerimii de oriunde, de orice naționalitate, de orice religiune, precum și pentru a ajutora pe fiii acestui ținut" [11].

Ideile și munca de educator în direcția unei temeinice instruiri a elevilor se concretizează, la anii maturității, într-o operă amplă și utilă, *Culegere de probleme algebrice*, rod al experienței și stăruinței îndelungate. Volumul I, care a fost tipărit la Năsăud în 1892, cuprinde peste 3 000 de probleme de algebră elementară, ajungînd pînă la cele de maxim și de minim. Generații după generații au cunoscut *Problemele algebrice* și le-a fost cartea de căpătîi, contribuind la dezvoltarea temeinică a învățămîntului matematic pentru că „a avut valoare didactică la timpul său și poate fi consultată și azi [12]. Om cu măsură, așa cum impune și cere disciplina, grada pretențiile și apropia elevii prin organizarea pedagogică a lecțiilor, sporind astfel interesul pentru științele matematice-fizice. A fost de-o severitate constantă, dar n-a exagerat și a avut înțelegere față de elevii cu înclinații certe pentru alte discipline. Pot fi citate în acest sens numele elevilor : George Coșbuc, Liviu Rebreanu, Zaharia Bârsan.

Pentru autoritatea și experiența sa, spre sfîrșitul carierei, profesorii liceului îl aleg pentru a treia oară director, între anii 1896—1899, caz aproape unic în analele școlii năsăudene.

În legătură cu faptul că autorul anunţase în prefaţa volumului I din *Probleme algebrice* că va publica şi un al doilea volum („dar acesta nu a mai apărut şi nu a lăsat nici un manuscris care să cuprindă acest al doilea volum") [13], care ar fi întregit fără îndoială opera întreprinsă cu atîta succes, azi se pot mai uşor presupune cauzele netipăririi cărţii. „În legătură cu anumite obiecte şi piese rămase de la bunicul meu, Paul Tanco — ne scrie nepotul acestuia —, cu regret trebuie să vă decepţionez, comunicîndu-vă că nu mi-a rămas aproape nimic : doar o culegere de probleme matematice-algebrice. Celelalte lucruri ale bunicului meu s-au pierdut în două incendii întîmplate la locuinţele sale de odinioară din Sîngeorz Băi şi din Năsăud". Aşadar, acestea par a fi adevăratele motive pentru care nu se va cunoaşte niciodată deplin nici viaţa şi nici munca lui Paul Tanco. Şi poate că tot atunci s-a pierdut altă lucrare cu caracter pedagogic — *Biografia învăţătorului şi directorului de la şcoalele normale Cosma Anca*, fiind citată în anuarul liceului din 1917 [14].

Profesorul Paul Tanco a fost activ şi a îmbinat armonios activitatea didactică şi ştiinţifică cu alte domenii şi probleme legate de viaţa socială a românilor. Se ştie că a fost unul din fondatori şi mulţi ani director al „Aurorei", societate de împrumut şi păstrare, prima de acest fel din România. A făcut parte ani în şir din comitetul Fondului central scolastic şi a iniţiat măsuri pentru stimularea elevilor eminenţi, trimiţîndu-i la şcoli superioare, precum şi preşedinte al societăţii „Vasile Naşcu" care acorda ajutoare elevilor lipsiţi de mijloace materiale. A stat mult timp în fruntea „Astrei" locale, una din cele mai active filiale din Transilvania.

Am enumerat doar cîteva activităţi exraşcolare ; aria lor a fost mult mai întinsă. Pentru drepturile şi interesele naţiei n-a ezitat de a ajunge în faţa tribunalului. A fost corect şi cinstit în crezurile şi atitudinile sale, s-a dăruit pînă la sacrificiu poporului din mijlocul căruia s-a ridicat.

La 4 octombrie 1903, cu ocazia serbării zilei înfiinţării liceului, omagiind activitatea lui Paul Tanco, directorul Ioan Păcurariu a spus : „Cine a servit la un gimnaziu 30 de ani fără întrerupere cu zelul şi succesele unui dr. Paul Tanco, acela fără îndoială, şi-a cîştigat titlul de a i se recunoaşte gradul suprem, meritele de crescătoriu şi de a se duce cu deplină satisfacţiune în pensiunea binemeritată" [15].

Abia după aceasta are timp suficient pentru problemele sociale şi obşteşti. Îşi refuză odihna „binemeritată" căci istoria apropia ceasul cel mare, iar oamenii trebuiau pregătiţi să înfrunte orice încercări pentru realizarea visului secular. Şi n-are fericirea să vadă marea Unire în care crezuse şi pentru care lucrase în ogorul conştiinţei tineretului ; moare la 11 septembrie 1916 şi este aşezat alături de unchiul său şi de vrednicii grăniceri care au durat şcolile năsăudene — în cimitirul Comoara.

Anii s-au scurs şi visele pentru care el militase din tinereţe şi pînă în apusul vieţii s-au împlinit. Generaţiile însă nu l-au uitat. În timpul cît a fost director al liceului „Aurel Şorobetea" se atribuia un premiu Dr. Paul Tanco celui mai bun elev la matematici.

Acum ne prilejuieşte el însuşi un Centenar — 100 de ani de la obţinerea titlului de doctor în matematici — primul român căruia i se pun pe frunte aceşti lauri.

BIBLIOGRAFIE

1. Grigore Pop-Câmpeanu, *Revistele noastre*, în Revista „Mlădiţe", Blaj, an III, nr. 2/1939, p. 15
2. Ibidem
3. Vezi Ioan Slavici, *Amintiri*, Editura „Cultura Naţională", Bucureşti, 1924, p. 49
4. N. Iorga, *Ceva despre Ardealul românesc*, revista „Viaţa culturală de astăzi", Bucureşti, 1907, p. 21
5. George Şt. Antonie, *Istoria matematicii din România*, vol. I, E.S., Bucureşti, 1965, p. 249
6. Idem, p. 248
7. Titlurile şi celelalte studii publicate în Revista sciintifica : *Cometele şi posiţiunea lor în univers*, în nr. 17, 18, 19, 20, 21/1875 ; *Influenţa muzicii asupra oaminiloru şi animaliloru*, în nr. 1, 3, 4/1876 ; *Schiţă din viaţa socială a animalelor*, în nr. 6/1877 ; *Descoperirea planetei Vulcanu*, în nr. 16/1878.
8. Vezi Anuarul gimnaziului superior din Năsăud, anul 1876/1877, pp. 3—12
9. Paul Tanco, *Cometele şi posiţiunea lor în univers*, în „Revista sciintifica", nr. 17/1875, p. 205
10. Vezi Paul Tanco, *Metoda ştiinţelor fizico-naturale*, în Revista „Şcoala română", Sibiu, an. I, nr. 2/1876, pp. 9—11
11. V. Şotropa — N. Drăganu, *Istoria şcoalelor năsăudene*, Năsăud, 1913, p. 182
12. George Şt. Andonie, op. cit., p. 249
13. *Ibidem.*
14. Raportul al LIV-lea despre gimnaziul superior fundaţional din Năsăud pentru anul şcolar 1916/1917, p. 3.
15. Ioan Păcurariu, Vorbire rostită la 4 octombrie cu ocazia serbărilor gimnaziului superior fundaţional din Năsăud, în Voinţa, Bistriţa, nr. 1/1903

Radu Petre—omul și activitatea lui pedagogică

Prof. MARIN GĂISEANU

Născut la 30 noembrie 1892, în comuna Gradiștea de jos, jud. Rîmnicu-Sărat, profesorul Radu Petre prezintă exemplul luminos al omului care toată viața și-a dedicat-o învățămîntului. Inițial învățător și institutor, după obținerea licenței la Facultatea de litere și filosofie din București și a examenului de capacitate, va funcționa ca profesor de pedagogie la școlile normale dn Rîmnicu-Sărat, Pitești, Măgurele-Ilfov și București, desfășurînd, în același timp, și o bogată activitate de autor de manuale didactice, de experimentator și publicist. Bun organizator și talentat pedagog, îl vedem în anii 1924—1925 și delegat pentru organizarea învățămîntului supraprimar din Capitală. Cu toate greutățile întîmpinate a putut, cu sprijinul ministerului, Casei școalelor, Primăriei Capitalei și al Comitetelor școlare, avînd în plus alături și entuziasmul unor cadre didactice distinse, să ajungă la înființarea a peste 30 de ateliere de îndeletniciri practice. Pentru întărirea învățămîntului, recomanda introducerea în școală a atmosferei familiale și a folosului practic imediat, concentrarea lui la școlile cu condiții materiale corespunzătoare, înființarea de cantine școlare, ca elevele să poată practica mai cu folos menajul și gospodăria (fetele sărace putînd lua aci masa în mod gratuit), armonizarea activității practice cu instrucția și educația morală, scopul prelungirii cursului primar fiind tocmai „de a ține pe copiii claselor muncitoare cît mai apropiați de școală" (*Experimentări și realizări în spiritul școalei active*, Pitești, 1930, p. 90), crearea în cadrul atelierelor a unui număr mare de secții de îndeletniciri practice. În mod deosebit subliniem, aci, ca fiind de actualitate și azi : înțelegerea activității sub dubla manifestare a teoriei și practicii, numai prin ea putîndu-se statornici o armonie durabilă între școală și viață ; împletirea judicioasă a lucrului cu educația ; introducerea de elemente de pregătire tehnică generală spre a i se trezi copilului vocația ce va urma să fie desăvîrșită mai tîrziu în școlile industriale sau profesionale ; observația că în cantinele școlare, prin activitatea depusă de elevi acolo „„se făuresc adevăratele sentimente de responsabilitate, solidaritate, prietenie, politețe și mai ales sentimentul atmosferei familiale" (op. cit. pag. 88—89).

Cu ocazia luptei sale pentru transpunerea în viață a legii învățămîntului supraprimar, profesorul Radu Petre face observații juste și în legătură cu școlile serale industriale înființate pe atunci de Ministerul Muncii, la care erau înscriși mulți elevi și din cei de 11—12 ani, împotriva hotărîrilor Conferinței Internaționale a Muncii ținute în 1919 la Washington, ca vîrsta la care băieții să poată intra în ateliere și uzine să fie de 14 ani, iar pentru fete, 16 ani. Dar pe lîngă respectarea acestei convenții, profesorul Radu Petre cerea patronilor și organelor superioare ale învățămîntului muncitoresc „să se gîndească în mod serios de a acorda ucenicului timpul necesar pentru învățătură și pentru îngrijirea sănătății, alături de neprețuitele căminuri industriale și de cantinele respective". Totodată, mai găsea necesar ca „orele de învățătură să se facă într-un anumit timp al zilei, în care ucenicul posedă încă receptivitatea necesară pentru elementele spirituale și morale" (op. cit. pag. 101). Cu cîtă revoltă lua, cu această ocazie, apărarea micilor vlăstare muncitorești împotriva lăcomiei patronilor și a nepăsării celor care trebuiau să aibă grijă de ele !

„Trebuie spus pe față că nu se dă de loc atenție chipului în care își întrebuințează timpul un ucenic și nimeni nu se interesează de educația sănătății lui, fiindcă pentru aceasta nu se mai găsește timp. Cîtă vreme nu se va face nici o spărtură în zidul tare al lăcomiei patronilor și al spiritului prea îngăduitor al organizatorilor acestor școli, nu se va putea ajunge la cine știe ce mare lucru" (op. cit. pag. 101).

Tot în legătură cu grija sa pentru copil trebuie pusă și inițiativa sa de înființare a primelor policlinici școlare și experimentarea și alcătuirea F o i i p e n t r u o b s e r v a r e a i n d i v i d u a l i t ă ț i i c o p i l u l u i.

Toate lucrările sale, exceptînd poate „Rolul învățătorului ca factor de îndrumare socială", sînt prin excelență legate de practică. Tocmai în această lumină le vom și privi.

În „Conducerea de sine a clasei", sprijinindu-se pe cartea lui Fr. W. Förster „Școala și caracterul", în urma unor îndelungate experimentări, ia poziție contra vechii metode de educație a constrîngerii și cere în schimb să se facă apel la conșimțămîntul elevului, la puterea lui de înțelegere. În locul pedepselor, dojenelor interminabile și a interdicțiilor verbale, e preconizată calea exercițiilor morale. Mare importanță se acordă responsabilităților în fața colectivului: „Singura cale ce permite unui copil de a se face mai bun nu este nici de a-i face morală, nici de a-l ține continuu sub pedepse, ci de a-i da responsabilități, deprinzîndu-l cu exerciții de tot felul (*Conducerea de sine a clasei* — ed. a II-a, pag. 24)

Prudent, profesorul Radu Petre a procedat gradat la introducerea acestui sistem, de teamă că s-ar putea să nu fie potrivit decît pentru colectivele mari. De asemenea, a fost conștient și de riscuri și de aceea atrage atenția asupra lor.

La Școala normală de băieți din Pitești a experimentat, între altele, prin anii 1926—1927, și metoda ideo-vizuală Decroly pentru învățarea scrisului și a cititului. Sintetizînd rezultatele în „Experimentări și realizări în spiritul școalei active", arată că pe această cale se poate ajunge la rezultate bune numai pentru elevii înapoiați. În ce-i privește pe cei buni, această metodă poate fi numai un excelent mijloc de aplicare, după ce au învățat scris-cititul după metoda obișnuită. Experimentatorul indică, totodată, și modul în care trebuie să fie utilizată ea ca să ducă la rezultate pozitive: un număr nu prea mare de imagini, procedarea gradată, utilizarea unui număr fix de cuvinte, simplitatea cuvintelor și cunoașterea lor de către elevi.

Cu toate acestea, mai mare pondere au rezervele pe care experimentatorul le face aci, arătînd că din vizitele făcute la fața locului, în Belgia, a rămas cu impresia că „această metodă, de care s-a făcut atîta vîlvă în toate părțile, fiindcă sistemul de reclamă este foarte mare în țările din apus — chiar în domeniul educației — nu este sprijinită pe baze solide" (op. cit. pag 11). Punctele slabe ale ei sînt atacate apoi în mod sistematic, unul după altul: faptul că se dă atenție numai memoriei imediate, sprijinirea pe vizual cu excluderea celorlalți analizatori, înlocuirea totală a muncii serioase cu jocul, care pînă la urmă ajunge să-l și plictisească pe copil, excluderea vorbirii ca mijloc de comunicare, degenerează într-un adevărat mutism.

În aceeași carte, insistă profesorul Radu Petre și asupra cerinței ca școala să nu fie o simplă pregătire pentru viață, ci însăși viața, să-i ofere copilului prilejuri de a participa efectiv la viață, de a-și exercita liber toate forțele creatoare. Deosebit de interesante mai sînt, de asemenea, și considerațiile autorului în legătură cu predarea istoriei și matematicii în spiritul școlii active, cu munca

colectivă în învăţămîntul compunerii, cu diferitele prilejuri de activitate practică în învăţămîntul primar, cu şcolile de experimentare pedagogică etc.

Tot această lucrare ni-l prezintă pe autor ca militant pentru o concepţie pedagogică integralistă, care să privească dezvoltarea multilaterală a copilului.

„Principiul central pe care se bazează şcoala activă integrală este punerea în activitate a tuturor forţelor de care dispune copilul, prin cît mai multe mijloace posibile". De unde urmează că „metoda activă în şcoala activă nu înseamnă altceva decît o complexitate de mijloace aplicate la aceeaşi materie de învăţămînt, bazate pe principiul activităţii proprii a elevului" (op. cit. pag. 11).

În „Problema interesului şi metoda centrelor de interes" autorul pleacă tot de la cerinţa şcolii noi de a se preţui, în primul rînd, realitatea, care este însăşi viaţa precum şi spontaneitatea, experienţa creatoare, dinamismul copilului, elanurile lui care variază de la o vîrstă la alta.

Spirit critic şi prudent, Radu Petre nu neglijează să arate şi obiecţiile ce pot fi aduse acestei metode : caracterul „puţin arbitrar", ruperea ordinii logice a diferitelor părţi ale aceluiaşi program, studierea programelor pe fragmente, pe petice (op. cit. pag. 121—122). Cu aceste rezerve se consideră că metoda centrelor de interes prezintă şi unele avantaje : grija pentru asigurarea concordanţei între şcoală şi viaţă ; necesitatea pătrunderii mutuale a diverselor materii din programa analitică ; faptul că „lecţiile luînd contact cu realitatea, prezintă cele două caractere esenţiale ; viaţa şi interesul" ; deprinderea elevilor cu cercetarea unui subiect, cu răsfoirea lui pe toate feţele, cu perseverenţa şi seriozitatea în studierea lucrurilor (op. cit. pag. 122—123).

Fruct al necontenitelor sale experimentări, o altă lucrare a profesorului Radu Petre apare la Piteşti, în 1936 : lucrarea „Alte înfăptuiri în spiritul şcoalei active". O realizare asupra căreia se opreşte în mod deosebit, este *cartea de intuiţie*, rezultat al muncii colective a elevilor. Clasa întreagă îşi lucrează, anume, cu hărnicie şi după puterile elevilor, cartea ei de intuiţie. Un principiu important pune în valoare profesorul Radu Petre cu această ocazie : pe acela al muncii colective. Elevii nu mai lucrează izolat, ci sînt îndrumaţi să se grupeze în colective, aşa cum se petrec lucrurile şi în viaţa de toate zilele, cu grupările de muncă. Făcîndu-şi cartea de intuiţie, totodată, elevii desenează, îşi notează observările, alcătuiesc ierbare, albume, cultivă plante în grădină etc. O astfel de muncă produce elevilor multă satisfacţie şi un interes profund pentru lucrări, le cultivă simţul răspunderii, formează ceea ce am putea numi atmosfera socială. Cu multă grijă sînt date, aci, şi indicaţii în legătură cu metodica intuiţiei. Elevii trebuie îndemnaţi şi îndrumaţi să observe, să descrie simplu şi natural ce observă, să-şi noteze observările, să-şi recheme amintirile, să reflecteze, să se descarce în acţiuni de tot felul. Intuiţia va pătrunde astfel în sufletul lor, îi va emoţiona, le va trezi imaginaţia creatoare, îi va sugestiona. După intuiţie, urmează revizuirea notelor, compoziţie, desen, decupare, modelaj, cusutul pe pînză. Ce cale mai simplă şi mai sigură pentru realizarea bucuriei creaţiei, pentru stimularea efortului personal şi a muncii independente, a dezvoltării aptitudinilor : scriere frumoasă, desen, descriere, măiestrie în tăierea din hîrtie colorată, decît aceasta ?

De o largă şi convingătoare prezentare se bucură aici şi c a l e n d a r e l e ş c o l a r e : ziare ale vieţii şcolare, documente de hărnicie, îndemnuri către lucrări constructive, muncă personală şi colectivă plăcută. Urmează apoi c a l e n d a r u l f l o r i l o r şi g r ă d i n a ş c o l a r ă, cea din jurul şcolii şi cea din clasă. Informaţiile date în legătură cu istoricul acestor mijloace instructiv-educative, observaţiile

culese într-o îndelungată şi fructuoasă perioadă de experimentare a lor nu fac decît să ne trezească regretul că asemenea lucruri nu sînt difuzate şi utilizate şi astăzi. Iată calendarele şcolare, de pildă. Puşi în legătură directă cu mediul lor natural şi social, copiii au posibilitatea de a căpăta cunoştinţe, observînd şi lucrînd. Ei observă ce se petrece cu plantele, cu animalele, în fiecare zi, timp de o lună. Observările sînt notate în carnet şi fixate prin desen şi decupaj. „Cu chipul acesta a luat fiinţă povestirea grafică, în care evenimentele mai de seamă erau exprimate în imagini în loc de cuvinte. Imaginea, pe cît a fost posibil, s-a redat cît mai exact, ca să reprezinte seriozitatea muncii" (op .cit. pag .25). Foloasele educative sînt multiple : stimularea elevilor, dezvoltarea interesului, a percepţiei şi evaluării timpului, a atenţiei pentru ce se petrece în jur, a aptitudinilor, a nevoii de autodepăşire, un nivel de aspiraţie tot mai înalt ; se realizează nu numai sprijinirea pe elemente motivaţionale interne, dar şi educarea motivaţiei. Iată ce ne comunică, în această privinţă, experimentatorul :

„Cînd au văzut copiii că desenurile şi decupajele cele mai bune sînt afişate pe peretele clasei şi cînd le-am spus că vor face calendarul lunii martie, care va fi un fel de jurnal al lor, elevii au devenit muncitorii cei mai activi, convingîndu-ne, în acelaşi timp, că pedagogia cea mai profundă se găseşte numai în trezirea interesului pentru activitate" (op. cit. pag. 25).

În ce priveşte calendarul florilor, alcătuit de elevi tot în colaborare, e de remarcat că atît de mult ţine profesorul Radu Petre la utilizarea florilor în educaţie, încît scrie că dacă într-o şcoală sau clasă nu se găseşte o floare, aceasta e „o mărturisire sigură că acolo nu se întîlneşte adevărata atmosferă de iubire caldă pentru copii". Florile, simbol al apropierii sufleteşti, „trebuie să le preţuim în educaţie, pătrunzînd în tainele lor, care sînt nespus de interesante". Iar cu privire la aspectele educative ale grădinii şcolare spune de asemenea :

„Între gîndurile mari, frumoase şi realizabile ale şcolii active integrale, este şi acela al creaţiunii şi folosirii grădinii şcolare, fiind socotită printre cele mai fericite prilejuri de a se trece, din lumea cărţii şi a zidurilor, în lumea realităţilor vii, schimbîndu-se astfel clasele de ascultători în clase de observatori şi de muncitori harnici, fiindcă este dovedit că procesul de învăţare este netăgăduit mai valoros prin acţiune decît prin atitudine pasivă" (op. cit. pag 44).

Alte realizări în spiritul şcolii active ne mai sînt prezentate în lucrarea : „Două aspecte noi ale şcolii active : Corespondenţa interşcolară şi Poşta clasei" (1936).

O mare preţuire acordă autorul corespondenţei şcolare colective pentru motivul că sufletul şi experienţa colectivă înalţă copiii şi mica lor societate, pentru că în grup puterile lor se măresc şi este încurajat elementul creaţiei. Copilul se integrează, astfel, vieţii, se încarcă cu preţioase deprinderi sociale, nu rămîne un izolat şi străin faţă de viaţă. Purtînd corespondenţă, învaţă să se adreseze în scris, se apropie de educator, se deprinde să-şi destăinuiască gîndurile, cu modul în care se expediază şi se înregistrează o corespondenţă. Scrisorile ieşite şi intrate sînt trecute în registre speciale şi în calendarul clasei ca nişte evenimente importante ,iar în alt registru este consemnat conţinuul lor pe scurt. Foloasele educative ale unei asemenea corespondenţe sînt însă cu mult mai bogate şi mai variate, prin ea stabilindu-se legături între copiii din diferite regiuni ale ţării sau între cei din ţări diferite, asigurîndu-se o asimilare temeinică a cunoştinţelor, lărgindu-se şi adîncindu-se cunoştinţele de geografie, dezvoltîndu-se sentimente adînci de mîndrie şi solidaritate naţională şi de simpatie faţă de tineretul din toată lumea, stimularea la învăţarea şi practicarea limbilor străine.

Cît despre poșta clasei, pe seama ei este pusă, între altele, deprinderea copiiior cu exprimarea sinceră și într-o formă reverențioasă a simțămintelor curate ale copilului, deprinderea unei scrieri frumoase, înlăturarea timidității, o mai bună cunoaștere de către educator a ceea ce simte, gîndește și dorește el. E de admirat și în această lucrare bogata informare în legătură cu istoricul fiecărei probleme tratate.

Experimentator și animator neobosit în spiritul școlii active, profesorul Radu Petre abordează, așa dar, mereu aspecte tot mai noi ale acestei școli, sperînd să determine punerea lor în practică. Toată viața și-a păstrat o frumoasă tinerețe spirituală printr-o statornică comuniune cu noul. Cu o bogată informație pedagogică, atît teoretică, cum și practică, s-a oprit asupra a tot ce-a însemnat elemente de progres în teoria pedagogică și practica învățămîntului urmărind, prin numeroase experimente, să le aclimatizeze la condițiile specifice din țara noastră. Cu toată receptivitatea sa față de nou, a dat dovadă și de un frumos simț al tradiției, căutînd cu pasiune tot ce a fost progresist în istoria pedagogiei. Luptînd pentru promovarea noului, îi căuta totodată cu conștiinciozitate și rădăcinile în tradițiile școlii noastre.

Iată de ce cred că multe din ideile și experimentele profesorului Radu Petre pot fi reluate și dezvoltate ; ele conțin numeroase sugestii pentru școala noastră contemporană.

Aspecte ale concepției pedagogice a lui Joseph Haltrich

Lector univ. WALTER ROTH — Cluj

Joseph Haltrich (1822—1886), distins om de cultură din a doua jumătate a secolului al XIX-lea, discipol al fraților J. și W. Grimm, al lui W. Wachsmuth, K. Simrock ș.a., este cunoscut — chiar și în cercurile de specialitate — aproape exclusiv ca exponent și promotor al mișcării folclorice din Transilvania acelor timpuri, ca autor al culegerii de basme săsești, al unor studii etnografice și poate ca unul din inițiatorii dicționarului dialectului săsesc. Într-adevăr, direcțiile principale ale cercetărilor lui J. Haltrich au vizat aceste probleme. Opera sa de căpetenie și cea mai populară rămîne „Deutsche Volksmärchen aus dem Sachsenlande in Siebenbürgen" (1856), culegere de basme, comparabilă cu importantele opere folclorice de acest gen din literatura universală și din literaturile naționale ale epocii („Kinder-und Hausmärchen" de frații Grimm, „Basmele Românilor" de P. Ispirescu etc.). De asemenea, opera sa este constituită din numeroase studii folcloristice privind expresiile idiomatice, proverbe, ghicitori, rime pentru copii, cîntece și jocuri populare, legende, anectode, datini străvechi, superstiții, toponimie, inscripții pe case și scute etc. După cum observa J. Wolff[1]: „...nimeni n-a dovedit o dăruire de sine mai vrednică și nimeni n-a reușit să culeagă de pe meleagurile tradiției populare cu o mînă mai fericită ca el, nimeni n-a animat atît de susținut participarea activă și a altora. ".

Dintre aspectele mai puțin cunoscute și mai rar cercetate face parte activitatea instructiv-educativă desfășurată de J. Haltrich în cadrul liceului din Sighișoara, între anii 1848—1872, ca profesor și director al acestui prestigios lăcaș de cultură umanistă, care îi poartă azi numele. Despre concepția sa pedagogică există puține informații.

În articolul de față, ne propunem să prezentăm succint aspecte ale activității pedagogice a lui J. Haltrich.

Mai întîi, cîteva momente din biografia sa de dascăl: reîntors de la studii din Germania (Leipzig)[2], în toamna anului 1847, funcționează scurt timp ca preparator în casa contelui I. Bethlem sen. din Cluj. Din motive de sănătate renunță în curînd la acest post și se întoarce în casa părintească, la Reghin, unde îl surprind evenimentele revoluției din 1848. Refugiat la Bistrița primește înștiințarea că a fost numit profesor la liceul din Sighișoara, rezolvîndu-i-se favorabil o cerere mai veche în acest sens. Se prezintă în decembrie 1848 la noul său post și începe să-și desfășoare activitatea didactică propriu-zisă în primăvara anului 1849. Această muncă a continuat-o apoi neîntrerupt pînă în anul 1872, dedicîndu-se cu toată priceperea sa didactică acestui liceu, fiind unul din cei mai valoroși și devotați dascăli ai acestei instituții de cultură cu tradiții seculare. Mărturisirile

---

[1] *Zur Volkskunde der Siebenbürger Sachsen*, Kleinere Schriften von J. Haltrich. In neuer Bearbeitung herausgegeben von J. Wolff, Verlag Karl Gräser, Wien, 1885.

[2] W. Roth, *Briefe des Folkloristen Joseph Haltrich*, în: Forschungen zur Volks — und Landeskunde, Bd. 14,2,1971, p. 60.66.

contemporanilor atestă priceperea sa didactică deosebită, profunzimea cunoştinţelor sale, pasiunea sa pentru munca pedagogică. Haltrich a predat îndeosebi literatura antică şi literatura germană, dar şi-a dobîndit merite şi ca profesor de educaţie fizică, obiect de învăţămînt nou introdus în perioada aceea, fiind expresia unor tendinţe pedagogice progresiste. De altfel, sub îndrumarea sa, fostul turn al aurarilor, distrus prin trăsnet în 1809, a fost renovat şi transformat în prima sală de gimnastică („Turnschule"), de care s-au bucurat elevii oraşului Sighişoara (1849/50).[3]

În ultimii trei ani din cariera sa didactică, J. Haltrich a fost directorul liceului, ocupînd deci una din funcţiile de mare prestigiu în ierarhia oraşului. În contextul istoriei şcolii această perioadă coincide cu „epoca marilor rectori"[4], care a început cu rectoratul lui G. Zay (1808—1818), a fost continuată de G. P. Binder (1822—1831), găsindu-şi apogeul sub G. D. Teutsch (1850—1863), care, de altfel, a fost cumnatul lui J. Haltrich.

După cum am amintit, se păstrează puţine mărturii scrise în legătură cu activitatea şi concepţia pedagogică a lui Haltrich. Demn de remarcat este faptul că, chiar şi unele din scrierile sale folclorice, ca de exemplu: „Die Welt unserer Märchen und unserer Kinder" („Lumea basmelor noastre şi a copiilor noştri") 1881, „Die stiefmütter, die Stief — und Waisenkinder in der siebenbürgisch — sächsischen Volkspoesie" („Mamele vitrege, copiii vitregi şi orfanii în literatura populară săsească din Transilvania") 1856, „Siebenbürghisch-deutsche Kinderspiele und Kinderreime" („Jocuri şi poezii pentru copii în limba germană") ş.a. nu numai că pot fi interpretate din punct de vedere literar şi etnografic, ci se citesc cu interes şi din perspectiva pedagogului.

Notăm, de asemenea, că între anii 1870—1872, Haltrich — în calitate de director — a redactat „Programele gimnaziului", documente care constituie în prezent izvoare importante pentru studiul istoriei învăţămîntului şi al pedagogiei din Transilvania secolului al XIX-lea.

Crezul său, putem spune chiar „testamentul" pedagogic al lui J. Haltrich, este expus în cadrul cunoscutei sale „Cuvîntări de rămas bun", rostită în ziua de 12.VII.1872, cu ocazia părăsirii definitive a liceului din Sighişoara.[5]

Vom încerca să evidenţiem în continuare cîteva din ideile pedagogice expuse în acest document, care aruncă o lumină vie asupra concepţiilor sale avansate şi profund umaniste despre munca instructiv-educativă, despre rolul cadrelor didactice, sarcinile elevilor şi contribuţia autorităţii de stat şi a opiniei publice la măreaţa operă de educare a tineretului.

Astfel, J. Haltrich subliniază, în primul rînd, importanţa şi rolul *profesorului* pentru realizarea unui proces instructiv-educativ eficient. Profesorii trebuie să fie devotaţi, conştiincioşi, pregătiţi în mod corespunzător şi, îndeosebi, pasionaţi pentru munca, pentru misiunea lor. „Cine poate să aibă îndoieli — scrie în cuvîntarea citată — că printre condiţiile care asigură existenţa şi înflorirea unei şcoli se numără, în primul rînd, cadrele didactice, acţionînd în acelaşi spirit şi în direcţia unui scop unic, fiind totodată înarmate cu cunoştinţele necesare şi cu o susţinută şi neobosită pasiune profesională şi dragoste pentru tineret". Un profesor ideal trebuie să dispună de cunoştinţele necesare muncii lui, să fie sănătos fizic şi psihic, harnic şi priceput, să dea dovadă de seninătate afectivă şi de o

[3] În anul 1863, după R. Schuller, *Alt-Schässburg* — Kulturhistorische Skizze. 3 Auflage, Verlag F. J. Horeth, 1934, Sighişoara—Schässburg.
[4] M. Kroner, *Die zeit der grossen Rektoren*, în: „Volk und Kultur", 2, 1972, pag. 48.
[5] W. Roth, *Das Wermächtnis eines Erziehrs*. J. Haltrich *Abschiedsrede*, în: „Neuer Weg", 7213, 15.VII.1972.

voință fermă. Profesorul trebuie să predea nu numai prin cuvînt, ci mai ales prin faptă, prin exemplul său viu. Idealurile educative, ca punctualitatea, spiritul de ordine și disciplină, hărnicia, perseverența, munca plină de abnegație — calități care trebuie să fie sădite în sufletele copiilor încă din familie — se cer a fi promovate de profesori prin exemplul lor personal. Pasiunea, entuziasmul, dragostea pentru un ideal — ca scopuri educative — trebuie să fie prezente, în primul rînd, la profesori, pentru a putea fi formate și la elevi. Profesia de cadru didactic — ca de altfel orice profesie — este o vocație și nu poate fi exercitată contrar firii, fără dragoste, ca o simplă „meserie". Citez: „Lecții pot fi ținute de mulți și meseria școlară poate fi practicată de oricine, însă dascăl poți fi numai în virtutea forței dragostei și numai prin această dragoste ești mai mult decît un simplu salariat". Din această însușire rezultă și răbdarea, cerință care se îndeplinește cel mai dificil în munca didactică. Profesorul nu poate să se ocupe numai de elevii dotați, ci trebuie să se ocupe și de cei slabi. În afară de aceste cerințe morale, J. Haltrich insistă și asupra altor calități, prin care trebuie să se caracterizeze un adevărat profesor: priceperea și „înțelepciunea" didactică, care rezultă dintr-o practică îndelungată, din exigența față de sine, din imitarea exemplului altor profesori cu experiență veche.

În al doilea rînd, J. Haltrich se ocupă de un alt factor decisiv pentru munca școlară eficientă: *elevul*, exprimîndu-și speranța, că liceul pe care-l părăsește va avea întotdeauna elevi harnici, bine educați, receptivi pentru valorile adevărului, frumosului și binelui. Și în această parte a expunerii sînt evidente concepțiile sale despre un învățămînt educativ, în care relația dintre profesor-elev se bazează pe elemente moral-afective care duc la dezvoltarea trăsăturilor pozitive de caracter ale elevului — premisa cea mai importantă pentru o muncă școlară rodnică. În această ordine, se subliniază ideea mereu actuală a colaborării dintre școală și familie. Citez: „În afară de premisele naturale, înnăscute, trebuie să contribuie mînă în mînă familia și școala la formarea unor elevi silitori, bine educați și recunoscători. Fiindcă rezultatul oricărei educații și instrucții prin familie și școală trebuie să se manifeste înainte de toate într-un caracter nobil. Altfel, sarcina principală n-a fost realizată și progresul în cunoștințe, dezvoltarea intelectului fără o formare concomitentă a caracterului trebuie apreciate mai degrabă ca un regres și nicidecum ca un progres...".

În al treilea rînd, Haltrich își concentrează atenția asupra importanței sprijinirii învățămîntului de către autoritățile de stat, de către opinia publică largă, școala avînd importante *funcții* sociale și naționale.

„Școala este aceea care păstrează cu credință comorile spirituale ale unui popor, este chezășia pentru existența sa, dacă se prezintă așa cum trebuie să fie..."

Școala trebuie să transmită generațiilor viitoare cunoștințele și deprinderile necesare, pentru ca ele să fie în măsură să facă față cerințelor noi, condițiilor noi ale viitorului. Rolul social al școlii constă tocmai în înarmarea generației tinere cu acest spirit. Trebuie să ne dăm seama — spune harnicul pedagog — că în perspectiva viitorului este necesar să construim nu numai drumuri și poduri, ci și școli, care păstrează și promovează progresul.

J. Haltrich își încheie cuvîntarea, exprimîndu-și dorința fierbinte ca poporul, populația orașului, să înțeleagă pe deplin această necesitate istorică și s-o transmită și urmașilor. În spiritul acestei concluzii am dori să încheiem și articolul nostru, dedicat celei de-a 450-a aniversări a „Liceului din Deal" și totodată celei de-a 150-a aniversări a nașterii pedagogului, directorului, *omului* Joseph Haltrich.

cărți = idei = cărți = idei

EDUCAȚIE ȘI TEHNOLOGIE *

Meditațiile despre societate, om, tehnologie și educație — cuprinse în volumul *Educație și tehnologie* — sînt generate de convingerea că „cea mai mare parte dintre oamenii care trăiesc azi, într-o lume cu care se deprind, dar pe care n-o înțeleg, se folosesc de o tehnică pe care și-o însușesc mecanic, fiind gata, din această cauză, să-i atribuie sensuri cu totul eronate". Situația aceasta îngrijorătoare este determinată — afirmă autorul — de împrejurarea că, la răscrucea de drum a istoriei pe care o trăim astăzi, și asupra căreia timpul și-a pus pecetea cu însemnele dezvoltării fără precedent a științei și tehnicii, în contextul transformărilor de tot felul, „omul (masa umanității) nu poate ține pasul cu propriile sale realizări".

Fenomenul devine grav, deoarece pentru mulți din contemporanii noștri „realizările tehnicii moderne apar ca adevărate minuni, așa cum apar fenomenele naturii pentru mentalitatea primitivă", căci „acolo unde nu știe să dea o explicație rațională, mintea nu ezită să pună explicații fantastice și mistere", încît — ne atrage atenția Stanciu Stoian, autorul volumului pe care-l recenzăm — procesul „se soldează cu un fel de neoprimitivism", din care omul nu se va elibera decît atunci cînd „se va integra corespunzător în esența adevărată a propriei sale creații".

La întrebarea dramatică — cine-i va ajuta omului să iasă din acest impas? autorul răspunde — pe drept cuvînt — că această sarcină îi revine într-o foarte mare măsură, educației, chemată „să sincronizeze dezvoltarea omului cu modelul de om care e cucerit de mediul obiectiv (altul)„ pe care l-au creat știința și tehnica avansată", să contribuie — deci — „la intrarea omului, în masă, în era tehnologică, la saltul necesar pe care trebuie să-l facă în viitorul în care într-un fel neadecvat trăiește".

În acest scop, Stanciu Stoian sugerează construirea unui sistem de educație adecvat erei tehnologice, în care un rol de seamă îi revine ergonomiei învățămîntului.

În mod necesar, dezvoltarea unor asemenea reflecții, al căror obiect este, de fapt, viitorul omului în societatea viitoare, pretinde o explicație a omului, pe care autorul o întreprinde nu numai în lumina tezelor fundamentale ale marxism-leninismului, ci și cu referiri afective la scriitori români mai vechi (Mihai Ralea, Lucian Blaga) și la alții mai noi (Gáll Ernö, C. I. Gulian) care au pătruns în aceste domenii ispititoare ale gîndirii, frecventate și de atîția autori contemporani de peste hotare, de la A. J. Toynbeec și P. Teilhard de Chardin, la Raymond Aron, Jean Fourastié, Louis Althusser ș.a. Pentru Stanciu Stoian, elementul esențial în ființa omului este „activitatea luminată de un scop", împrejurare pozitivă datorită căreia omul este, în același timp, „subiect și faur" pentru lumea din jur și pentru el însuși. De aceea, explică autorul în continuare, în epoca în care trăim este necesară o „educație adecvată industriei moderne", adică o educație care să înzestreze societatea cu muncitori apți pentru calificări noi, cu un grad de cunoștințe intelectuale cît mai ridicate, cu oameni de știință, inventatori și proiectanți, apți pentru o industrie în plină dezvoltare și transformare. În perspectiva viitorului, acțiunea educativă, concepută planificat și prospectiv pentru satisfacerea unor asemenea cerințe ca cele arătate, va trebui să fie călăuzită de o ideologie, afirmă autorul, deoarece ideologia pune în lumină scopul urmărit, iar acest scop introduce ordine în noianul de informații în care „ne-au înnecat" știința și tehnica modernă, punînd informația modernă în ajutorul bunului simț, „pe care omenirea și l-a făurit de-a lungul mileniilor". Întregirea posibilităților pe care le oferă bunul simț în opera de formare a omului cu ajutorul „de natură rațională", reprezentat de știință și tehnică, duce la tehnologizarea educației, adică la îmbinarea în mod rațional a cunoașterii omu-

---

* Stanciu Stoian, *Educație și tehnologie ; De la ucenicia meșteșugărească la ergonomia învățămîntului* (Colecția „Pedagogia secolului XX"), Editura didactică și pedagogică, București, 1972, 218 p.

lui și a societății cu acțiunea educativă adecvată industriei moderne, în desfășurarea milenarului proces al uceniciei.

Subliniez, ca un merit deosebit al cărții, faptul că ucenicia nu este concepută doar ca învățarea unor gesturi necesare muncii în profesie, ci ca un proces complex de integrare a tînărului în viața societății, în viața personală și în cea socială, ca drum al omului spre o meserie, dar și spre oamenii care-l vor însoți și cu care el se va însoți în tot cursul vieții. Nici în „era tehnologică" funcția uceniciei nu poate fi alta, în condițiile schimbate și în continuă „transformare rapidă" de azi, în ateliere care-l învață meseria introducîndu-l, în aceeași perioadă de ucenicie, în tehnologia vieții de societate, în familie, în colectivitate, în viața cetățenească, în ansamblul procesului complex al formării omului ca personalitate socială. Cerința aceasta, fundamental umană și ea, deschide atît organizațiilor de tineret și internatelor, cît și vieții de uzină, din unitățile în care se desfășoară ucenicia tînărului din „era tehnologică", imense perspective educative, care reprezintă tot atîtea îndatoriri formative. Pentru că nu numai „procesul de învățare" este „în linii mari același de cînd există omul", ci și aspirația omului spre împlinirea, spre realizarea sa ca persoană, ca personalitate culturală este milenară și profundă, caracterizînd, cu pregnanță, îndeosebi pe contemporanii noștri. Pentru asemenea motive nu putem considera satisfăcătoare „definițiile" tehniciste adoptate de UNESCO pentru caracterizarea muncitorului calificat sau a tehnicianului, deoarece aceste definiții omit cu desăvîrșire orice referire la viața extraprofesională a omului ; în realitate, după părerea noastră, comportamentul profesional include întotdeauna în mod esențial și ansamblul extraprofesional al vieții fiecărui om. Subscriem — deci — la punctul de vedere exprimat de Stanciu Stoian, cînd afirmă : „Noi nu sîntem pentru ideea, vînturată uneori, că pedagogia tinde astăzi să devină „tehnologică", dar credem că tehnologicul va cuceri locul ce i se cuvine în cadrul unei științe a educației, racordată cu timpul în care trăim. Și mai ales cu cel care așteaptă să-și facă intrarea pe scena istoriei". Ceea ce — într-un înțeles mai „concretizat" — ar însemna că științei noi a educației îi revine, ca sarcină de mare importanță, „să abordeze științific domeniul educației tehnice", deoarece, „într-o societate cu structură tehnologică educația trebuie să aibă și ea astfel de structură".

Importanța acordată caracterului tehnologic al erei noastre nu-l determină însă pe Stanciu Stoian să subordoneze omul mașinii, ci — dîndu-și seama de faptul că denumiri, probleme și metode noi se referă, de fapt, la preocupări vechi — el se raliază acelor gînditori care consideră că funcția educativă a școlii se realizează de fapt ca o pregătire umană, ca un proces continuu de orientare a omului spre o profesie, dar nu numai spre profesie, împrejurare fundamentală din care decurge cerința, fundamentală și ea, de a elabora o concepție modernă cu privire la ceea ce trebuie să înțelegem prin practică, spre a elimina punctul de vedere, dăunător, potrivit căruia domeniul practicii ar include exclusiv activități manuale. În spiritul unei asemenea concepții, autorul declară : „Noi concepem orientarea profesională ca una din sarcinile școlii, îmbinînd preocuparea pentru teorie cu cea practică pentru formarea unui om de larg profil și disponibilități de reprofilare", deoarece, arată Stanciu Stoian în continuare : „orientarea trebuie să formeze un om capabil să-și aleagă singur profesia (autoorientare) ; în spiritul vieții contemporane, individul trebuie să fie gata să se recicleze sau recalifice și în orice caz să se perfecționeze continuu".

Orientarea rațională a omului spre profesia cea mai potrivită poate fi favorizată prin ergonomia învățămîntului, îndeosebi pe linia umanizată a școlii ergonomice românești, reprezentată prin dr. Iacob Mihăilă, dr. Octavian Berlogea, Romeo Dăscălescu, D. Salade, V. Krasnaseschi, care nu pierd din vedere că relația om-mașină nu este satisfăcător realizată decît în măsura în care se asigură dezvoltarea deplină și armonioasă a personalității muncitorilor, deoarece, așa cum arată Stanciu Stoian, „latura formativă (educațională) nu poate fi exclusă din preocupările ergonomice".

Firește, cine gîndește în felul acesta profund uman, deci pe deplin întemeiat, nu va putea considera, niciodată, că, în procesul formării omului, dialogul omului cu semenii săi ar putea fi înlocuit prin dialogul om-mașină de învățat și nici că s-ar putea renunța la sistemul de învățămînt colectiv care este școala. De aceea, aparenta „rămînere în urmă a școlii", ca și — după părerea noastră — aparenta rămînere în urmă a cadrelor didactice sau neadaptarea școlii la spiritul și la nivelul științei și teh-

nicii contemporane, departe de a reprezenta o atitudine de rezistență a școlii, a cadrelor didactice, la modernizare, exprimă, de fapt, opoziția întemeiată față de falsa modernizare, care ar consta în diminuarea rolului școlii în societate și în diminuarea funcției educatorului în formarea persoanei umane. Știința modernă a organizării și conducerii societății și — implicit — a învățămîntului, știință de a cărei cunoaștere — spune Stanciu Stoian — cadrele didactice nu mai pot fi lipsite, nu arată numai necesitatea utilizării, pe o scară cît mai largă, a mașinilor (de învățare, de decizii etc.), ci și caracterul fundamental al relației învățător-elev, maestru și ucenic. De asemenea, progrese sînt de realizat nu numai în domeniul educației, unde — precizează autorul — „obiectivele educaționale continuă să fie definite încă azi în termeni filozofici vagi și generali", ci și în domeniul cercetării moderne, în sensul perfecționării corespunzătoare a tehnicilor și instrumentelor de evaluare și calcul, prin adecvarea lor la natura reală a proceselor educaționale. Cunoașterea fenomenelor pretinde construirea unui instrumentar adecvat naturii lor ; cunoașterea adecvată a fenomenelor nu poate fi obținută prin „modificarea" acestora ca să poate fi turnate în tiparul imperfect al instrumentelor de evaluare existente, ci, dimpotrivă, evaluatorii au de lucrat spre a făuri instrumente de măsură perfecționate, capabile să aprecieze, fără a le deforma, procesele educaționale în ansamblul acțiunii lor complexe. Pentru că, ne atrage atenția Stanciu Stoian, în educație lucrul cel mai de seamă este formarea omului ca om, iar formarea omului ca om include și formarea lui din punct de vedere profesional, ceea ce, precizează autorul, „e un lucru mai de suprafață poate, și, astăzi mai ales, mai instabil".

Condiția fundamentală a formării omului ca om, „factorul de care depinde în cel mai înalt grad rezolvarea problemei este omul, omul, chemat să servească transformările cerute, profesorul" — declară Stanciu Stoian. De aceea, arată el în continuare, „didactica modernă dă tot mai multă atenție educatorului necesar epocii noastre, pe care se străduie să-l modeleze teoretic, pentru a-l realiza și în fapt, în lumina psihosociologiei contemporane și a științei organizării și conducerii muncii, pentru că — subliniază Stanciu Stoian — este clar că și activitatea didactică este o muncă, într-un fel și în ultimă analiză parte chiar din munca productivă", deoarece — în fond — „lecția și celelalte activități didactice nu sînt decît forme speciale de muncă".

Analiza aprofundată, efectuată cu competență și cu talent, a proceselor educaționale din era tehnologizată pe care o parcurgem îl conduce pe Stanciu Stoian la convingerea, la care ne raliem, că în zilele noastre, precum și pentru viitor, formula salvatoare a formării omului ca om este „educatorul întreg și integrat societății date, în continuu progres uman și social", deoarece — scrie autorul — „În fiecare educator trebuie să trăiască deopotrivă tehnicianul învățămîntului, cu comportament diversificat, dar și responsabilul educației multilaterale a speței și omului cerut de societate. Primul fără al doilea este de neconceput. Și e periculos să fie gîndit și mai ales prospectat astfel. Un simplu transmițător de cunoștințe poate fi înlocuit, cu mai mult profit încă, de mass-media. Și nu, evident, pentru binele omului".

Cartea deschide, prin urmare, la încheierea ei, nu numai perspectiva dotării școlilor cu mijloace moderne audio-vizuale ș.a. de predare, învățare etc., ci și aceea — încă mai grea și mai urgentă —a renovării procesului de formare a educatorilor : învățători, profesori, animatori culturali, organizatori și conducători de tineret, bibliotecari etc., adică a acelor efective din milenarele profesii noi de care are nevoie societatea contemporană și — cu atît mai mult — cea viitoare.

Sensibil și receptiv la tot ce ar putea promova știința educației, Stanciu Stoian a parcurs selectiv literatura problemei abordate, confruntînd cu propriile sale criterii nu numai colegii de specialitate români (Alexandru Roșca, Nicolae Mărgineanu, Gh. Zapan, P. Popescu-Neveanu ș.a.), ci și un mare număr din autorii străini care au abordat în ultimii douăzeci de ani problema educației, în contextul erei tehnologice. Informația documentară a fost subordonată de autor scopurilor pentru care militează și în serviciul cărora el pune convingere, pasiune, talent. De aceea, această lucrare în care se vorbește despre om și unealtă, meșteșug și ucenicie, despre învățămînt profesional și tehnic și despre orientarea școlară și profesională a devenit o carte atrăgătoare prin reflecțiile despre om și despre viața lui, precum și despre înțelesul etern al educației în formarea personalității sociale. Stanciu Stoian concepe pedagogia ca un

produs al științelor despre om și societate, precum și al gîndirii filozofice despre rostul vieții omului în lume și nu se ferește să-și exprime convingerile în forma frumoasă și convingătoare care izvorăște din claritatea și sinceritatea ideilor. De aceea, volumul *Educație și tehnologie* informează, dar — în și mai mare măsură — orientează și stîrnește gîndirea, oferind exemplul viu al adevăratului om de știință, adică al omului care luptă pentru convingerile dobîndite, prin cercetare, gîndire și acțiune, în cursul unei vieți pe care a închinat-o, fără preget, formării omului ca om.

OCTAVIAN NEAMȚU

CREATIVITATEA *

Ideea că aptitudinile creatoare pot să fie deliberat și măsurabil educate a creat un curent favorabil cercetărilor și studiilor despre creativitate.

Autorul lucrării cu titlul de mai sus este de mai mulți ani preocupat cu consecvență de studiul creativității, întreprinzînd în acest sens cercetări ale căror rezultate le-a comunicat la diferitele manifestări științifice din țară sau de peste hotare. Lucrarea de față este scrisă însă cu intenția popularizării ideilor moderne despre creativitate. În cele șapte capitole ale cărții se urmărește a se demonstra că această calitate există, că ea poate fi detectată și educată prin desfășurarea adecvată a procesului de învățămînt, desfășurare care implică niște amendamente în metodologia predării.

Începînd prin stabilirea diferitelor accepții care pot fi date conceptului de creativitate, autorul arată, apoi, care este natura creativității, etapele (fazele) actului de creație (după diverși autori), precum și ideile eronate care mai circulă încă despre natura creativității (avînd sediul numai în subconștient, fiind determinată doar de inspirație, înnăscută etc.).

Analizînd factorii creativității, autorul arată, pe de o parte, locul (sursa) acestora : interni-externi. Din categoria celor interni sînt analizați factorii intelectuali, motivaționali, aptitudinile speciale, iar din categoria celor externi sînt analizate condițiile social-istorice și cele social-educative. „Nici unul, însă, dintre factorii amintiți, luat izolat, nu poate să asigure performanța creatoare" (p. 72). Concluzia se desprinde de la sine : creativitatea este condiționată de interrelația acestor factori. Datele prezentate de către autor în acest sens sînt concludente.

Capitolele următoare sînt consacrate metodelor de cercetare (detectare), predicție și educare a creativității. Autorul analizează succint metodele de detectare și predicție a creativității (notele școlare, activitatea concretă, observația, analiza biografică, a produselor activității, convorbirea, testele de creativitate etc.), subliniind limitele fiecăreia, faptul că „sînt de valoare inegală, dar nu se exclud ; dimpotrivă, ori de cîte ori este posibil, trebuie combinate în funcție de condiții și posibilități, pentru a avea date cît mai obiective și a putea studia cît mai adîncit activitatea creatoare" (p. 94).

Capitolul care ni s-a părut cel mai interesant prin utilitatea sa pentru educatori este cel final, despre *Educarea creativității*. Autorul analizează aici — dînd valoroase sugestii — modul în care trebuie modernizat procesul de învățămînt sub raportul metodelor de predare pentru a cultiva în rîndul elevilor spiritul creator. Sînt prezentate astfel acele metode care promovează acest spirit : învățămîntul euristic, învățarea pe bază de probleme (problematizarea), învățarea prin descoperire, prin cercetare, asaltul de idei („brainstorming") ș.a. ; la acestea autorul mai adaugă, în același scop, recomandarea de a se da mai mult loc inducției în predare, precum și organizarea unor cursuri despre creativitate, destinate „rezolvării creatoare a problemelor... la toate disciplinele și la toate nivelele învățămîntului" (p. 134). Prin traducerea în viața școlii a acestor valoroase sugestii și recomandări s-ar realiza o modernizare a învățămîntului nostru în aspectele lui esențiale și nu s-ar manifesta — așa cum se mai întîmplă pe alocuri — tendința unei modernizări „exterioare" (aparate, tehnologie). Deși lucrarea nu a vizat asemenea concluzii, ele

* Al. Roșca, *Creativitatea*, Editura Enciclopedică română, coelcția „Orizonturi", București, 1972, p. 140.

se pot desprinde din lectura atentă a textului ei. Căci, procesul de modernizare a învățămîntului trebuie să vizeze, în ultimă analiză, o mai bună pregătire a elevilor, o ameliorare a condiției umane. Și, în acest proces de ameliorare, formarea creativității, a spiritului creator, trebuie să constituie unul din aspectele esențiale.

Lucrarea la care ne-am referit în rîndurile de mai sus este un valoros ghid pentru pedagogii practicieni în activitatea de detectare și de cultivare a creativității.

ION DRĂGAN

PLEDOARIE PENTRU OMENIE ȘI BUN-SIMȚ *

Pedagog consacrat, făuritor al atîtor generații de „apostoli" răspîndiți pe întinsul pămîntului românesc, D. Theodosiu se remarcă în primul rînd printr-o trăsătură definitorie a caracterului adevăratului „Om" și dascăl — omenia.

Cele peste 30 de schițe incluse în volumul *Mai aproape de elevi* pun în evidență multiplele și variatele aspecte ale unui învățămînt opus aspirațiilor spre perfecțiunea umană, dar și eforturile unor oameni de bine care încearcă să canalizeze educația și instrucția către rosturile lor firești. Încercările acestora din urmă („Profesorul X", devenit apoi „Inspectorul X") se lovesc însă de rigiditatea „antipedagogilor", de legile rău întocmite, de încorsetarea în canoane proprii orînduirii burgheze, și acești animatori sfîrșesc prin a părăsi Cetatea, dar sămînța împrăștiată de ei nu se va risipi în vînt.

Pe dinaintea ochilor noștri se perindă o întreagă faună de indivizi care, numai printr-o pură întîmplare, au fost învestiți cu dreptul de a modela sufletul copiilor. Cutare director e un afacerist și fură împreună cu economul și bucătarul din rația copiilor, un profesor e un escroc notoriu, un arivist fără scrupule, o directoare este total lipsită de înțelegere față de elevele sale, o altă își ia măsuri de apărare adăpostindu-se în dosul semnăturilor și ștampilelor, iar un nou Tartuffe tună și fulgeră că morala a fost încălcată, și deasupra tuturor acestora tronează — ca un tiran învestit cu toate drepturile autorității sale — „Pedagogul Băț".

Victimele tuturor constrîngerilor, ale hachițelor și ranchiunelor rămîn elevii, ființe oropsite, condamnate să-și trăiască anii cei mai frumoși în groaznicul infern al internatului de altădată.

Ochiul atent al observatorului nu se oprește numai asupra creaturilor care se întrec să stîlcească încă de la începuturile ei firea dreaptă, cinstită, nepervertită, a copiilor, ci și asupra acestora. Autorul ne dă posibilitatea să pătrundem în intimitatea gîndurilor, sentimentelor și preocupărilor zilnice ale copiilor și să facem cunoștință, rînd pe rînd, cu categorii umane distinct individualizate : elevul tocilar, cel ambițios, școlarul de caracter, eroul, lașul, oropsitul, adevăratul pedagog de mîine, tînărul ajuns pe marginea prăpastiei, viciosul, virtuosul.

Citind cele aproape 200 de pagini ale cărții — pagini care se citesc cu sufletul la gură — te simți ca aruncat într-o baie fierbinte. Ai vrea să alungi senzația de durere fizică, dar nu poți. Forța de foc a cuvintelor, imaginile de film ale groazei te silesc să citești totul, pînă la ultima filă. Abia după ce ai închis cartea scapi de tortură și, pe măsură ce se scurge timpul, te năpădește reflecția, meditația. Reflectezi adînc și cu seriozitate. Judecătorul tău suprem și intim — conștiința — te întreabă : Ce faci, tu, dascăle al acestor timpuri ? Ești omul pe care l-au visat profesori și inspectori ca X ?. Ești tu apropiat de ciracii răi ? Îți contopești tu flacăra incandescentă a sufletului tău în flacăra abia izbucnită în inima emulilor tăi ?... Sînt întrebări care te rod și te ard. Și tu mai greșești pe alocurea, deși nu-ți este îngăduit. Ai avut și tu momente cînd ai uitat omenia. E adevărat că elevul te supărase, dar între tine și el, între experiența ta și dibuirile lui era o diferență enormă. Trebuia să-ți înfrîngi mînia și să te apropii de sufletul lui, să ghicești pentru ce este așa și nu altfel și să-l ajuți să-și vadă greșeala. Nu era nici o diminuare a prestigiului tău dacă ai fi recunoscut că tu, profesorul, ești vinovat de cele petrecute și nu el, elevul.

* Dumitru Theodosiu, *Mai aproape de elevi*, Editura didactică și pedagogică, București, 1972.

Lista întrebărilor pe care ți le provoacă citirea acestei cărți este interminabilă. Lăsăm cititorilor posibilitatea să-și pună și ei aceste întrebări, precum și altele, și să găsească răspunsurile cele mai potrivite.

În raportul asupra lucrării, prezentat la Academia Română în 1937, scriitorul I. A. Bassarabescu spunea: „Cartea d-lui Theodosiu e o carte rară. Ea aduce un suflu nou de sănătate în educația atît de neglijată în școli și merită cu prisosință întreg premiul modest la care autorul o prezintă". Noi conchidem că este într-adevăr o carte rară, care-și mai păstrează încă pe deplin actualitatea și ea n-ar trebui să lipsească nu numai din biblioteca, ci nici din inima tuturor acelora care lucrează pe ogorul școlii.

Prof. ION IONESCU

CERCETAREA ÎN PEDAGOGIE *

Publicată în prima ediție sub titlul *L'investigation pédagogique* (1945), lucrarea pe care ne propunem s-o prezentăm s-a bucurat încă de la început de o frumoasă apreciere din partea specialiștilor. Unii dintre ei nu au ezitat să o considere printre cele mai bune zece lucrări de pedagogie experimentală publicate în prima jumătate a secolului nostru în țările europene. A doua ediție, apărută la un interval de peste 20 de ani (1967), după cum mărturisește însuși autorul, se impunea a fi substanțial revăzută pentru a putea fi în acord cu progresele făcute în ultimele decenii de către științele pedagogice.

Această ediție a fost concepută în așa fel, încît să se prezinte ca o carte nouă, fundamentată pe noi cuceriri științifice și sub un nou titlu de o semnificație mult mai largă. Nu este vorba despre un ghid practic care să învețe pe începători cum se organizează o cercetare eficientă în domeniul problemelor pedagogice, deși există destul de multe referințe din care se pot trage concluzii folositoare în această privință. De asemenea nu vom găsi în paginile ei schițarea tuturor direcțiilor către care s-a orientat pînă acum cercetarea în pedagogie, cu toate că autorul prezintă numeroase cercetări întreprinse mai ales în occident, pe diverse probleme privind predarea aritmeticii, lecturii, desenului, istoriei etc.

Lucrarea de față își propune să fie o analiză lucidă a măsurii în care pot fi folosite metodele experimentale și cantificările în rezolvarea problemelor a căror soluție „fusese cerută pînă atunci de la înțelepciunea tradiției, de la intuiția profesorilor, de la bunul simț și de la observația pur empirică". Problema este reală, dată fiind natura extrem de complexă a fenomenului educației, care este greu de supus unor măsurători și experimentări asemănătoare celor din științele exacte, iar rezolvarea ei se impune ca fiind cu atît mai stringentă, cu cît învățămîntul contemporan se cere tot mai mult a fi fundamentat pe bazele riguros științifice.

Analizînd această problemă, Planchard evită de la bun început atît pozițiile entuziaștilor, cît și pe cele ale sceptici-lor. Controlul experimental al faptelor pedagogice este posibil, deși pentru multe dintre ele este foarte greu de realizat .Dificultăților tehnice de investigare a unor realități atît de complexe cum sînt cele educaționale li se adaugă o serie de „limite morale", legate de faptul că niciodată nu vom putea experimenta orice pe copiii noștri. Cu toate acestea, Planchard consideră ca fiind cert faptul că „soluțiile experimentale, chiar imperfecte, sînt mult superioare practicii empirice sau ignoranței. Aceasta nu înseamnă că orice practică pedagogică nelămurită printr-o demonstrație obiectivă să fie neapărat respinsă. Studiul pozitiv al acestei practici ne va informa asupra gradului său real de eficacitate și asupra cauzei eficacității" (p. 38—39).

Asemenea afirmații Planchard le ilustrează cu fapte. O bună parte a lucrării cuprinde numeroase exemple de probleme care și-au găsit o optimă rezolvare pe baza unor riguroase cercetări experimentale, iar o bibliografie destul de cuprinzătoare este menită să ofere amă-

* Emile Planchard, *Cercetarea în pedagogie*, traducere de Victoria Petrescu și Elvira Balmuș, E.D.P., Buc. 1972.

nunte privind condițiile și modalitățile concrete în care s-au desfășurat multe alte cercetări asemănătoare.

Deși extrem de succint tratate, capitolele referitoare la modalitățile în care se pot desfășura cercetările pedagogice și metodele statistice care pot fi folosite sînt menite, de asemenea, să ofere o imagine asupra posibilităților reale de a experimenta și a măsura în pedagogie.

Speranțele lui Planchard cu privire la ceea ce ar putea să aducă cu precădere pedagogia experimentală se îndreaptă în special spre găsirea unor posibilități de a cunoaște mai bine individualitatea elevilor, efectele acțiunilor pedagogice asupra personalității lor, nivelul exact al cunoștințelor lor în diferite momente și la diferite discipline. Extinderea pe care o dă tratării problemelor privitoare la instrumentele de evaluare a randamentului școlar, prezentarea destul de amănunțită a unor asemenea instrumente deja elaborate, se explică, desigur, prin înțelegerea faptului că atîta timp cît nu se acordă întreaga atenție perfecționării acestor mijloace de evaluare nu vom putea rezolva problema capitală a individualizării învățămîntului, a aprecierii modificărilor produse de acțiunile pedagogice și deci însăși posibilitatea de a face experiment în pedagogie rămîne sub semn de întrebare.

Perfecționarea conținutului programelor și a metodelor de predare este un important domeniu în care au avut loc deosebit de interesante experimente, prezentate de Planchard cu scopul de a demonstra cît mai convingător marile resurse ale cercetării experimentale în domeniul soluționării acestor probleme.

Este valoroasă ideea autorului potrivit căreia cercetarea experimentală a tuturor problemelor învățămîntului trebuie să aibă permanent în vedere problemele reale ale școlii, generate de condițiile concrete de viață și de activitate școală. Un experiment pedagogic nu poate avea loc decît în școală, care se impune a fi principalul laborator al pedagogiei experimentale. Crearea unor cadre artificiale de experimentare nu numai că nu e de natură să ducă la o cunoaștere științifică a realității concrete, ci poate fi periculoasă, în măsura în care se pot lua decizii neconforme cu necesitățile reale ale școlii.

Multiple sînt deci problemele legate de cercetarea în pedagogie care stau în atenția lui Planchard și acest lucru ni-l prezintă pe autor atît ca pe un cercetător meticulos al problemei, cît și ca pe un pedagog care înțelege cerințele actuale ale cercetării pedagogice și încearcă să le ofere soluții optime de rezolvare. În ce măsură poate profesorul să desfășoare cercetare științifică ? Care sînt sarcinile de cercetare științifică ale psihologului școlar ? Sînt numai cîteva dintre întrebările la care autorul încearcă să dea un răspuns, ținînd seama de situația existentă în cele mai multe școli și care se referă la nivelul actual de pregătire psiho-pedagogică a personalului didactic, ori la resursele materiale și științifice pe care le posedă școlile pentru a-și fundamenta experimental deciziile pe care sînt nevoite să le ia în activitatea lor curentă.

În ultimii ani, preocupările de a introduce spiritul experimental în rezolvarea problemelor pedagogice au crescut în amploare pe plan mondial. Disponibilitățile de investigare ale pedagogiei experimentale au crescut simțitor, prin metodologii perfecționate de abordare interdisciplinară a realităților educaționale, prin introducerea tot mai hotărîtă în cercetare a unui instrument matematic tot mai adecvat domeniului studiat, ori prin folosirea mijloacelor moderne de calcul capabile să ofere variante de decizie pe baza prelucrării unui volum uriaș de date.

Chiar dacă, prin forța împrejurărilor, această lucrare, apărută cu 6 ani în urmă, se prezintă ca fiind depășită la acest capitol, totuși, îi revine meritul de a fi o pledoarie convingătoare în favoarea fundamentării deciziilor școlare pe cunoașterea experimentală a faptelor, schițînd totodată cîteva direcții importante în care pedagogia experimentală poate veni cu date extrem de prețioase.

Merită ca în încheiere să apreciem calitatea deosebită a muncii depuse de traducătorii prezentei lucrări, care au reușit să ne ofere un Planchard iubitor de idei clare și viguros exprimate, cu un stil ce evită cu grijă tonurile mult prea entuziaste ori mult prea sceptice. Ar fi fost de dorit ca această muncă a traducătorilor să fie însoțită de o tot atît de susținută preocupare din partea editorilor de a ne oferi un text cu cît mai puține greșeli de tipar, pe care o lucrare elaborată cu atîta grijă, cum este cea de față, nu le merită.

MIHAI DIACONU

PSIHOLOGUL ȘI PROFESORUL DE LIMBI STRĂINE *

Lucrarea reputatei specialiste în predarea limbilor străine Wilga M. Rivers are în vedere „profesorul de la catedră" și îi pune acestuia la îndemînă cele mai noi rezultate obținute în cadrul cercetării interdisciplinare, cercetare care a reunit pe lingviști, psihologi și pe profesorii de limbi străine.

Plecînd de la teoria că limba este o formă de comportament uman și că a învăța o limbă înseamnă a învăța să te comporți, lucrarea cercetătoarei Wilga M. Rivers are la bază acele aspecte ale teoriei învățării care au fost testate experimental. Din asocierea lingviștilor cu profesorii de limbi străine a apărut o nouă metodă a predării limbilor străine, metoda audio-lingvală, care are la bază teoria psihologică a învățării, teorie ce condiționează învățarea de cîțiva factori : gradul de maturizare, determinanții emoționali, motivația.

După capitolul introductiv, lucrarea prezintă „metoda audio-lingvală" (orientarea metodică structuralistă americană în predarea limbilor străine) și principiile ei generale (cap. II) : învățarea limbii începe cu exprimarea orală ; învățarea limbii și formarea deprinderilor de exprimare se fac pe baza însușirii structurilor, modelelor de exprimare ; limbajul este considerat drept un sistem de deprinderi, o formă de comportament ; predarea presupune selecționarea materialului de limbă ; caracterul și succesiunea exercițiilor sînt condiționate de analiza comparativă a limbilor străine și a limbii materne ; pentru corecta înțelegere și folosire a lexicului și frazeologiei este necesară cunoașterea vieții, culturii și obiceiurilor poporului care vorbește limba respectivă.

Autoarea analizează și argumentează bogat, pe baza unor îndelungate studii și experimente, cele patru deprinderi ce se însușesc prin metoda audio-lingvală : ascultare — vorbire — citire — scriere. „Elevul trebuie să înțeleagă limba străină așa cum este vorbită de persoanele pentru care ea constituie limba maternă, în situații similare propriei existențe... El trebuie să vorbească limba străină în orice ocazie zilnică, în mod fluent și corect pe cît posibil, avînd o pronunție acceptabilă pentru vorbitorul indigen al limbii respective... El trebuie să citească cu ușurință în limba străină și fără să fie conștient că o traduce... El trebuie să fie capabil să comunice în scris orice ar putea spune oral... Stăpînirea deprinderilor trebuie să fie însoțită de familiarizarea cu cultura pe care acea limbă o reprezintă, precum și de o perspectivă mai largă de viață, rezultată din constatarea că există mai multe sisteme de culturi și valori care acționează astăzi în lume." (NEA, 1960, p. 17—19, citat de W. M. Rivers, p. 22).

În capitolele V—XII se face o prezentare critică a metodei audio-linguale și se expun spre dezbatere cele patru axiome fundamentale ale acestei metode structuraliste, comentîndu-se cu discernămînt și spirit analitic avantajele și neajunsurile acestei metode : 1) învățarea limbii străine este mai întîi un proces mecanic de formare de deprinderi ; 2) deprinderile de limbă se formează mai eficient dacă cunoștințele de limbă străină sînt prezentate în formă orală înainte de a fi prezentate sub formă scrisă ; 3) analogia creează o bază mai bună pentru învățarea limbilor străine decît analiza ; 4) sensurile cuvintelor dintr-o limbă străină pot fi învățate numai într-un context specific culturii poporului care vorbește acea limbă.

Adresîndu-se profesorului practician, amplul studiu al specialistei australiene expune detaliat procedee eficiente de predare. Se cere respectarea ordinei naturale care stă și la baza însușirii limbii materne : întîi limba vorbită și apoi limba scrisă. Exersarea structurilor-model pînă la automatizare aduce în prim-plan problema laboratorului ca mijloc de însușire a deprinderilor de limbă (dar nu ca scop în sine). Autoarea atenționează asupra echilibrului care trebuie stabilit între faza orală și faza scrisă în învățarea unei limbi străine, asupra compatibilității metodei audio-linguale cu folosirea limbii materne în clasă de către profesor, pentru explicațiile gramaticale. Problema locului pe care-l ocupă cunoștințele de gramatică și a felului în care elevii și le însușesc nu este neglijată, gramatica fiind inclusă în cadrul structurilor exersate, pentru ca apoi să apară direct în „generalizarea" principiului gramatical respectiv. Implicațiile psihopedagogice ale metodei audio-linguale sînt omniprezente, autoa-

* Wilga M. Rivers, *Psihologul și profesorul de limbi străine*, traducere de E. Novicicov și O. Oprică, Editura didactică și pedagogică, Buc., 1971, 222 p.

rea dedicînd un capitol special raporturilor ce se stabilesc în clasă între elevi și profesori, ambianței din orele de limbi străine, atitudinii elevilor față de limba respectivă ca obiect de studiu etc.

Concluziile acestei lucrări substanțiale vizează direct activitatea de predare a limbilor străine, destinatarul fiind profesorul de la catedră. Sintetizînd o bogată experiență de practician cu rezultatele unei munci intense de cercetare și de acumulare critică, recomandările de la finele lucrării au un caracter practic — utilitar. În dubla sa calitate de lingvist și de psiholog, profesorul de limbi străine este principalul promotor în învățarea limbilor străine și rolul lui în clasă nu poate fi substituit cu nimic.

Lucrarea se încheie cu un „apendice" care cuprinde o prezentare comprimată, dar binevenită, a principalelor teorii psihologice referitoare la procesul de învățare, prezentare cerută de lămurirea unor chestiuni teoretice apărute pe parcursul lucrării și de o reactualizare a legăturii încă insuficient exploatate dintre lingvistică, psihologie și învățarea limbilor străine. Studiul complex și competent se înscrie în sfera unor preocupări mai puțin abordate la noi, avînd o reală aplicabilitate în procesul predării și însușirii limbilor străine.

NINA BÂRBULESCU

CE SPUN ELEVII DESPRE TRADUCERILE DIN LITERATURA UNIVERSALĂ

Creațiile fanteziei și ale rațiunii umane s-au transmis neîncetat, în timp și în spațiu, în pofida distanțelor și a greutăților de tot felul. Străbătînd mii de kilometri, motivele, ideile și formele literare au legat între ele cele mai îndepărtate tărîmuri ale lumii, făcîndu-i pe oameni să păstreze neîncetat aprinsă flacăra culturii, prin cele mai alese produse ale spiritului lor.

Cunoașterea comorilor culturii universale a fost și este o cale de înțelegere între popoare și angrenează în circuitul ei cu deosebire generația tînără, mistuită de curiozități, îmboldită de întrebări, în continuă căutare de înțelesuri noi.

Încercarea de a discuta cu tinerii problemele traducerilor din literatura universală — care astăzi se fac intens, într-o gamă foarte variată și cu participarea celor mai de seamă scriitori ai țării — este deosebit de interesantă și de revelatoare și pentru edituri, de sigur, dar mai cu seamă pentru educatori, pentru cei interesați de construirea cadrului educativ modern, destinat tinerei generații.

Într-o discuție cu tinerii aflăm, de pildă, „secretul" dispariției uluitoare din librării a zecilor de mii de exemplare din operele clasice sau moderne aparținînd culturii lumii. Homer, Shakespeare, Camões, Li Tai-Pe, Corneille, Racine, Molière, Goethe, Flaubert, Dickens, Thackeray, Tolstoi, Gogol, Ibsen, Cehov, Dostoievski, Baudelaire, Valéry, Apollinaire, Șolohov, Hemingway, Thomas Mann, Faulkner, Camus, Bertold Brecht, Malraux, Salinger și mulți alții, traduși în limba română, ajung în mapele tinerilor și dau măsura în care aceștia sînt dornici să absoarbă valorile altor culturi, alături de valorile culturii noastre, construindu-și în acest fel un univers spiritual propriu, strălucind de frumuseți autohtone, dar capabil, în același timp, a se înscrie în galaxia spiritualității întregii umanități.

Impresiile rezultate din dialogul cu un lot de peste o sută de elevi ai clasei a XII-a aflați în zone diferite (Liceul „Gh. Lazăr" din București și Liceul de muzică și arte plastice din Buzău) și deci sub sfera de influență a unor factori oarecum deosebiți ne-au făcut să reflectăm asupra acestui subiect și să-i urmărim implicațiile și aspectele mai puțin discutate.

În general, elevii sînt mulțumiți de traduceri. Ei citesc mult, variat, cu interes și cu plăcere. „Traducerile numeroase care apar pot satisface gustul cititorilor, cuprinzînd mai multe genuri" (R.D.); „De obicei cărțile traduse sînt bune sau chiar foarte bune" (N.D.); „Dacă mă satisfac aceste traduceri? Ei bine, aș aprecia cam 80%" (P.I.); „La noi s-au tradus foarte multe cărți și foarte variate. Nu știu ce alte traduceri aș mai putea dori" (nesemnat); „După părerea mea, în parte, literatura universală tradusă la noi este pe placul nostru" (nesemnat); „În general, cărțile din literatura universală citite de mine au

fost cele indicate direct sau indirect de programa școlară" (C.G.).

Cînd urmărim ecourile lecturii literare recomandate de școală — și 80—85% lecturi din literatura universală fac parte din această categorie — constatăm că, sprijiniți de profesori sau de manuale, elevii înțeleg cu ușurință semnificațiile operelor citite. Sînt însă numeroase cazuri în care unele situații rămîn neexplicate, cu sensurile încifrate, cazuri în care elevii cad în derută în fața unor pagini citite fără „context". Aici cer ei un sprijin mai larg, doresc să li se pună la dispoziție introduceri, opere de critică de literatură universală și alte opere ajutătoare, cum sînt cele cu caracter istoric, geografic sau etnografic, culegeri de texte etc., care să le dea posibilitatea să înțeleagă mai ușor și realitățile la care se referă diferite opere literare. „Orice carte este interesantă deci și cea tradusă, dar de cele mai multe ori îmi scapă anumite sensuri pe care nu le pot descifra, tocmai datorită situării acțiunii pe coordonate geografice diferite de cele ale noastre. Pentru a înțelege o carte străină trebuie să te transpui în climatul social-politic al statului respectiv, trebuie să înțelegi anumite mentalități și obiceiuri caracteristice mecanismului interior al fiecărui popor" (M.G.); „Alteori, traducerile lasă mult de dorit, mai ales la operele în versuri, unde problema ideilor subtile e mai acută, unde exprimarea e anevoioasă și sensul de cele mai multe ori voalat" (I.C.); „Personal am reale satisfacții cînd citesc *cum s-au creat opere valoroase* pe tot globul. Citind cărți ale scriitorilor străini, nu numai că-mi dau seama de specificul acelui popor într-un anumit context de împrejurări, dar am prilejul *să cunosc diferite modalități artistice de tratare, să aflu teme noi, să-mi formez o opinie generală despre viață, despre oameni*" (D.E.).

Observațiile și dorințele generale exprimate de elevi cu privire la „tematică" sau la felurile traducerilor sînt completate cu unele cerințe privitoare la „volumul" și „ținuta" (calitatea stilului și grafica) acestora: „Păcat că s-au epuizat extrem de repede și nu se mai reiau" (este vorba de *Florile răului* — Charles Baudelaire); „Cărțile din literatura engleză și din cea americană lasă totuși de dorit prin faptul că nu au o estetică prea atrăgătoare, au tiraje mici, traduceri rare... doresc... tiraje și reeditări corespunzătoare, grafică, estetică" (Al.G.); „...dar achiziționarea unei astfel de cărți este strîns legată de noroc!" (G.R.); e vorba de cartea tradusă „bună", în general! „...trebuie să mă abțin în ceea ce privește traducerea volumelor de poezii, care de multe ori pare nefirească și forțată" (nesemnat); „Unele traduceri lasă de dorit, traducătorii nerespectînd *stilul* autorului" (C.G.).

„Aș dori, de asemenea, să se tipărească într-un tiraj mai mare operele scriitorilor pe care i-am studiat la literatura franceză" (neiscălit), dorință la care adăugîndu-se operele scriitorilor studiați la literatura engleză, rusă, germană, italiană, ne dăm seama, de fapt, de dezideratul tuturor tinerilor, înglobînd aici și pe elevii celorlalte clase de liceu și pe studenți. Tinerii de la Liceul de muzică și arte plastice doresc traducerea unor importante lucrări referitoare la artă — biografii ale unor pictori, tratate de istorie a muzicii universale, lucrări de critică din domeniul artelor plastice însoțite de reproduceri.

Un capitol interesant al dialogului întreprins de noi poate fi intitulat: *Un univers al aspirației adolescenților noștri în pragul anului 1973*, caracterizat prin: atitudini, motivații a ceea ce îndeamnă la acțiune pe plan spiritual, la alegeri sau decizii.

La 17—18 ani — vîrsta medie a lotului investigat — ne aflăm la capătul final al adolescenței și, dacă ne gîndim la unii dintre ei, cu dezvoltare mai rapidă, putem vorbi chiar de tinerețe. De aceea, ca un prim element al universului de care vorbim pot fi apreciate tenta de maturitate, sinceritatea, seriozitatea cu care au privit elevii cerințele noastre. Multe dintre răspunsuri sînt transparente în acest sens, ele conținînd fie rezerve cu privire la capacitatea de a răspunde corect, cu competență, la unele dintre întrebările chestionarului: „Nu sînt în măsură să fac propuneri" (C.S.); „N-am citit lucrările originale ca să pot face o comparație între lucrarea de bază și traducerea ei" (C.O.); „Necitind originalul, nu pot avea o părere în privința traducerii, a felului în care este făcută" (P.D.), fie reflecții pe marginea textului, fie *introspecții* care scot în relief funcția hedonică a artei: „Mi-a plăcut, pentru faptul că a reușit să prezinte decăderea morală, corupția, cu tot arsenalul ei de consecințe" prezentînd capitalismul în adevărata lui înfățișare" — Cartea *Drumul spre înalta societate* (nesemnat); „Îmi place *Ediția bilingvă din poezia americană modernă*. De ce? Greu de spus. De cele mai multe ori *simți* că-ți

place. Îți place pentru că înțelegi, poate că într-un fel corespunde cu concepția ta. Poate. A place e ceva relativ" (neiscălit) ; „*Misterele Parisului ?* Îmi place cartea pentru atîtea moduri de viață pe care am prilejul să le contemplu, dar mai ales pentru ceea ce cartea nu spune și mă lasă pe mine să înțeleg, să-mi închipui !" (D.E.).

O notă puternică de *civism*, de dorință și capacitate de a se interesa și de a participa activ la viața socială, la viața statului nostru, la viața lumii, constituie o altă dimensiune, dovedită de : a) prezența unor răspunsuri de tipul prezentat mai jos pe care ancheta nu le cerea : „...deci este inerentă nevoia tot mai mare de literatură străină pentru a cunoaște lucruri din afara perimetrului țării noastre, lucruri de actualitate și de interes general" (L.E.) ; „Îmi plac cărțile care tratează aspectele sociale, raportul om-religie" (N.M.) ; și b) de faptul că literatura tradusă este apreciată ca instrument de colaborare a popoarelor, semnalat direct de aproape toate răspunsurile : „Ajută la dezvoltarea colaborării dintre culturile popoarelor" (B.D.) ; „la stabilirea de relații spirituale între popoare" (nesemnat). „Această traducere constituie un nou mod de întărire a legăturilor de prietenie între popoare, de cunoaștere reciprocă a culturii lor" (C.M.) ; „Privind mai larg lucrurile, se poate vorbi de o cooperare pe plan cultural între popoare" (P.D.) ; „Cartea tradusă duce la unirea pe plan spiritual a oamenilor de pretutindeni" (nesemnat). „Consider că trebuie făcute cît mai multe traduceri, pentru că ele contribuie la formarea unor legături spirituale între popoare și înlesnesc cunoașterea reciprocă" (nesemnat).

* * *

Cum la această vîrstă transformările organice și socializarea (integrarea) constituie două categorii de fapte sub semnul cărora se produce evoluția adolescentului și de care trebuie să se țină seama în educație, chiar dacă este vorba de faza finală a acestei perioade, nu putem ignora această stare de lucruri. De aceea, nici în cazul de față nu vom ajunge la soluții generale, aplicabile „oricum" și „oricînd".

Raportarea categoriilor de mai sus la alți factori educativi nu se poate face corect numai prin observarea influenței lor conjugate și nediferențiate asupra adolescenților în pragul maturizării, ci prin urmărirea modului particular în care fiecare elev receptează neliniștile biologice și se integrează.

Evocînd sentimente, idei, atitudini, literatura tradusă cultivă la elevi, deopotrivă cu cea autohtonă, prin aderență sau respingere, prin participare și intensificare, un anumit „stil" al personalității.

Prilejuind participarea la acțiuni reale sau închipuite, contopirea cu o lume pe care antenele delicate ale scriitorilor au palpat-o, literatura tradusă oferă elevului de clasa a XII-a posibilitatea să-și exercite și să-și dezvolte discernămîntul, util în rezolvarea propriilor sale „nedumeriri" sau dificultăți :

„Întotdeauna cînd citesc o carte îmi fac un fel de autoanaliză a tuturor stărilor mele sufletești. Vreau să găsesc elemente sau ocupații (în sensul de preocupări) comune cu ale personajelor" (nesemnat) ; „Mă interesează cărțile legate de viața noastră actuală, cu eroi asemănători vîrstei noastre" (neiscălit). „Personal, doresc mai mult traduceri din literatura străină contemporană, nu numai opere lansate de filme sau seriale TV, cum s-a făcut pînă acum" (B.D.). „Poate că ar trebui să se dea o mai mare atenție cărții moderne. Apar reeditări, reeditări ale clasicilor, dar oare scriitorii moderni nu sînt valoroși ? (neiscălit) ; „Ar trebui să se facă mai multe traduceri din operele scriitorilor actuali" (A.D.).

„Aș insista pentru traducerea cît mai intensivă a lucrărilor moderne, ale scriitorilor din noua generație" (L.E.) : „Bineînțeles că doresc traduceri ale scriitorilor și poeților contemporani, pentru că în general traduceri din clasici s-au făcut" (C.S.) ; „Doresc mai ales traduceri ale romanelor recent apărute" ; „cărți aparținînd noilor curente literare de peste hotare" (M.G.).

În acest context, imaginea unui tineret captivat în exclusivitate de competițiile sportive, rob al cinematografului sau televiziunii și mai puțin aplecat spre lectură se modifică și ne creează un sentiment tonic, de încredere. Noul punct de vedere adoptat de educatorii preocupați de soarta școlii în următorii ani va fi desigur unul în care „timpul pentru lectură" va intra în program, iar „cartea pentru lectură" (cea tradusă din literatura universală fiindcă ea ne preocupă aici) va oferi o mai largă cuprindere a cărților în care e vorba despre tineri și ale scriitorilor din noua generație.

ELENA BEJAT, CONSTANȚA ȘORIK

BREVIAR

REVISTA „MAGYAR PEDAGOGIA" („PEDAGOGIA MAGHIARĂ"), editată de Comisia pedagogică a Academiei de ştiinţe a R. P. Ungară, cu apariţie trimestrială, a publicat în cursul anului 1972 două articole despre cercetarea pedagogică din R. S. România. În nr. 1/1972, conf. univ. Zoltan Nahlik (Cluj), în articolul *Cercetările de istoria pedagogiei din România*, prezintă sintetic principalele trăsături ale acestor cercetări, precum şi progresele înregistrate în ultimele două decenii, cu evidenţierea celor mai importante lucrări apărute în această perioadă atît în legătură cu istoria pedagogiei româneşti, cît şi cu cea universală. În nr. 3/1972, Petre Puşcaş (Baia-Mare) publică o notă intitulată : *Cercetări şi rezultate în România*, în care semnalează apariţia lucrărilor : *Fundamenta Paedagogiae ;* (Editată de Institutul de ştiinţe pedagogice, în două volume); *Cercetarea pedagogică* de Stanciu Stoian, precum şi lucrările rezultate din experimentul de predare cu profesori la clasele I—IV : *Sistemul experimental de predare cu profesori la clasele I—IV* (sub redacţia lui Traian Pop) şi *Modernizarea învăţămîntului la clasele I—IV* (coordonatori Paul Popescu-Neveanu şi Stanciu Stoian).

„REVISTA INTERNAŢIONALĂ DE PEDAGOGIE", vol. XVIII/1972 nr 2, editată de Institutul UNESCO pentru educaţie din Hamburg, a publicat în limba franceză articolul profesorului univ. George Văideanu, directorul Institutului de ştiinţe pedagogice : *Coordonate pedagogice ale programului de modernizare a învăţămîntului*, prezentînd totodată activitatea ştiinţifică şi publicistică de specialitate a autorului.

O CARTE DIN TREI, PUBLICATE ÎN UNIUNEA SOVIETICĂ, ESTE UN MANUAL ŞCOLAR. În U.R.S.S. apar manuale în 52 de limbi. Printre autori se găsesc scriitorii Constantin Paustovsky, C. Ciuikovski, Leonid Leonov, compozitorul Dimitrî Kabalevsky, academicienii A. N. Kolmogorov (matematică), A. I. Berg (cibernetică), V. V. Vinogradov (filologie), M. A. Leontovici (fizică) etc. Serviciii specializate stabilesc pentru manuale anumite norme privind formatul paginii, literele, intervalul dintre rînduri, ilustraţiile, marginile paginilor etc. Aceleaşi norme sînt impuse, de altfel, tuturor cărţilor pentru copii.

EDITURA UNIVERS A PUBLICAT, în „colecţia Meridiane", cunoscutul roman al scriitorului sovietic N. Ognev, *Jurnalul lui Kostea Riabţev* (traducerea de Marcel Gafton şi Mihail Chiţis), care de fapt reuneşte două lucrări : *Jurnalul lui Kostea Riabţev* (1927) şi *Nikpetaj se regăseşte* (1928), indisolubil legate între ele. Romanul oglindeşte perioada de frămîntare şi de căutare, nelipsită de contradicţii, din primii ani de existenţă a şcolii sovietice, dar mai ales viaţa şi activitatea pline de elan revoluţionar şi de idealism ale tineretului sovietic.

BREVIAR

În adevăr, romanul — așa cum se semnalează și pe copertă — „s-a bucurat de un răsunător succes în perioada dintre cele două războaie mondiale, atrăgînd atenția editorilor din nenumărate țări". Tocmai din această cauză nu putem să nu ne exprimăm nedumerirea de ce editura „Univers", care ne-a obișnuit cu studii introductive valoroase, de această dată a neglijat să facă măcar unele precizări privind răspîndirea și răsunetul romanului în țara noastră, la scurtă perioadă după apariția lui.

Revista de orientare de stînga „KORUNK", care apărea la Cluj, în limba maghiară, a început publicarea romanului sub formă de foileton, începînd din 1929, sub titlul *Jurnalul lui Kostea Riabțev. Însemnările unui băiat de 15 ani.* Introducerea la roman a fost scrisă de scriitorul comunist Balázs Bela, cunoscutul teoretician al cinematografiei, care trăia atunci la Berlin și colabora la această revistă.

În 1931, romanul apare și în limba română, sub titlul *Costea Riabțev școlar sovietic* (tălmăcit din rusește de Maria Simeonova, Ed. națională, S. Ciornei, 1931, Colecția autorilor celebri contemporani).

Apariția lui a stîrnit un interes viu, mai ales în rîndurile tineretului și ale cadrelor didactice, a devenit timp de mulți ani lectura lor preferată. O recenzie asupra romanului, semnată de prof. Stanciu Stoian, a fost publicată în revista „Școala și viața" (1931).

SECRETARIATUL UNESCO A EDITAT O NOUĂ BIBLIOGRAFIE: Lista lucrărilor recente pentru uzul bibliotecilor, școlilor pedagogice de învățători și profesori, precum și al centrelor de documentare pedagogică. (50 pagini). Bibliografia este organizată în următoarele rubrici: documentare; biblioteconomie; pedagogie; politica educației; psihologie; sociologie; organizare școlară; metode de educație și învățămînt; studiul diferitelor discipline școlare.

JAPONIA POSEDĂ CEL MAI ÎNALT NIVEL DE ȘCOLARIZARE DIN LUME: 99,83% din copii frecventează o școală. Durata școlarității gratuite și obligatorii este de nouă ani: șase ani de școală primară și trei ani de școală secundară, ciclul întîi. 82% dintre elevi continuă studiile în ciclul doi al școlii secundare și 24% urmează studii de învățămînt superior. Învățămîntul mixt este practicat în toate instituțiile de învățămînt. Aceste date au fost publicate cu ocazia centenarului introducerii sistemului modern de învățămînt în Japonia.

• *CEL DE-AL VIII-LEA RAPORT AL CENTRULUI INTERNAȚIONAL DE SCHIMB DE INFORMAȚII CU PRIVIRE LA CONȚINUTUL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ȘTIINȚELOR ȘI AL MATEMATICII — 1972*, editat de „Societatea americană pentru progresul științelor" și de „Centrul pentru învățămîntul științelor al Universității din Maryland" (S.U.U.), 858 p., care include referințe cu privire la cele mai importante experimente (proiecte) desfășurate pe plan mondial în domeniul disciplinelor științifice și al matema-

ticii, prezintă proiectul românesc *Învățămîntul sistematic al probabilităților*. Început în 1968, în cadrul Institutului de psihologie al Academiei de științe sociale al R.S.R., de către un colectiv format din E. Fischbein (conducător științific), Ileana Pampu și Ion Mînzat, experimentul și-a propus includerea în învățămîntul matematicii, la nivelul claselor VI—VIII (elevi de 12—15 ani), a unor elemente de teoria probabilităților și realizarea unor materiale privind conținutul acestora (lecții care ar putea fi incluse într-un manual). Din cercetare au rezultat mai multe studii publicate în reviste de specialitate de mare prestigiu („Enfance", „Educational Studies in Mathematics", „Child Development", „The British Journal of Educational Psychology"), precum și comunicări prezentate de E. Fischbein la „Crongresul internațional pentru învățămîntul integrat al științelor" (Varna, 1968), la „Congresul mondial de psihologie" (Londra, 1969). Concluziile experimentului, care s-a bucurat de sprijinul profesorilor acad. Gheorghe Mihoc și acad. Grigore Moisil, au fost aprobate de către Ministerul Educației și Învățămîntului, care a hotărît introducerea unor elemente de teoria probabilităților la clasele VI—VIII ale școlii generale. Astfel, România va fi dintre primele țări în care se va studia, pe plan național, în învățămîntul general, teoria probabilităților. Statistica și teoria probabilităților joacă un rol din ce în ce mai important în gîndirea științifică contemporană, astfel că pregătirea sistematică a elevilor, începînd cu clasele mici, în această direcție, s-a dovedit o necesitate obiectivă.

• *CINCIZECI DE SPECIALIȘTI* (pedagogi, medici, sociologi, juriști), reuniți la Paris din inițiativa UNESCO, între 11—20 decembrie 1972, au dezbătut problemele politicii educative și de informare privind abuzul de stupefiante. Obiectivele reuniunii : care este locul educației școlare și extrașcolare în lupta împotriva drogurilor și sub ce formă trebuie aceasta să se desfășoare ? Cum trebuie orientată difuzarea informației cu privire la droguri prin presă și televiziune ?

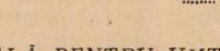
Reuniunea a fost precedată de o anchetă la care au răspuns 14 țări. Această anchetă a evidențiat cîteva date semnificative : scăderea progresivă a vîrstei celor drogați, creșterea numărului substanțelor utilizate, extinderea politoxicomaniei. Astfel, în Franța, în 1971, au fost arestați 1878 de intoxicați, dintre care 90% aveau vîrsta sub 20 de ani, față de 426 drogați ținuți în evidență între 1946—1949, dintre care numai unul singur era sub douăzeci de ani.

• *ÎN FRANȚA*, după cinci ani de experimentare și de cercetare sistematică — au fost elaborate *noi instrucțiuni metodice privind studiul limbii franceze la nivelul școlii elementare*. Experimentul a debutat în anul școlar 1967—1968 cu douăzeci și una de „echipe". Fiecare echipă se compunea dintr-un grup de institutori care lucrau sub conducerea unui profesor de școală normală sau a unui inspector departamental. La aceștia s-au atașat pe parcurs 50 de psihologi școlari și consilieri de orientare, 25 de universitari — psihologi și filologi — precum și alți numeroși profesori, inspectori și institutori, numărul echipelor ajungînd astfel la 89. Obiectivele învățămîntului limbii franceze la nivelul

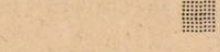
școlii primare sînt lărgite, nu se mai reduc la *a învăța să citești și să scrii*, accentul fiind pus pe ajutorul dat copiilor de a *comunica și de a gîndi*, pe *activitățile de comunicare*. Instrucțiunile recomandă „schimburile verbale, exercițiile orale în clasă". Exprimarea orală se îmbogățește — arată instrucțiunile — prin lectură și redactare, dar atunci cînd ne întrebăm de ce alți copii citesc prost, ajungem la concluzia firească că lectura trebuie să fie precedată de o oarecare maturizare a limbajului vorbit. Se recomandă să se acorde un loc mai important spontaneității elevilor. „Exercițiile orale" pot folosi „discuțiile libere", de preferință la începutul zilei, cu scopul de a „deschide școala spre viață" și de a permite elevilor să exprime „emoțiile, entuziasmul, provocate de un spectacol de televiziune sau de un eveniment cotidian".

În general, noile instrucțiuni acceptă multe din achizițiile pedagogiei lui Freinet, fără ca aceasta să fie explicată.

Instrucțiunile — cu capitolele consacrate lecturii și scrierii, vocabularului, ortografiei, gramaticii și poeziei — pot oferi sugestii valoroase tuturor acelora care se preocupă de predarea limbii materne la nivelul școlii elementare.



• *O ȘCOALĂ PENTRU VIITORII SAVANȚI.* La propunerea Academiei de științe a U.R.S.S. a fost organizată la Moscova o școală superioară de fizică, pentru tinerii cu aptitudini excepționale. În primul an au fost selectați 50 de studenți din 18 orașe ale Uniunii Sovietice. Fiecare student lucrează sub îndrumarea unui eminent fizician, pe baza unui plan individual. Programa școlii prevede un an pregătitor și trei ani și jumătate de lucrări practice la un institut de fizică al Academiei de științe a U.R.S.S. Tinerii fizicieni vor ocupa, după absolvire, un post de cercetare în orașele de unde au fost selectați.



• *„LA PENSÉE*, revista raționalismului modern, își consacră numărul său din octombrie 1972 colocviului care a avut loc la Paris cu ocazia centenarului nașterii lui Paul Langevin, cu tema *Umanismul lui Paul Langevin și problemele educației.* În cadrul colocviului, au fost prezentate rapoartele : Helène Gratiot-Alphandèry, directorul Institutului de psihologie al Universității Paris-V : *Conținutul științific al operei lui Paul Langevin ;* Luce Langevin, agregat universitar : *Importanța istoriei științelor pentru educație ;* Jacques Beauvais, inspector, profesor la Centrul național de pedagogie specială din Beaumont -sur-Oise : *Conținutul civic și democratic al operei lui Paul Langevin ;* Georges Cogniot, agregat universitar : *Ce au devenit propunerile lui Langevin privind politica școlară.*

În cadrul colocviului, la care au participat numeroși oameni de știință și de cultură, dintre care mulți foști colaboratori ai lui Paul Langevin, s-a evidențiat profundul caracter științific și umanist al operei și activității lui Paul Langevin, actualitatea ideilor sale cu privire la educația științifică, umanistă și democratică a tineretului. Referatele publicate de revistă, împreună cu discuțiile, constituie un prețios izvor bibliografic pentru oricine se interesează de educația științifică a elevilor.

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИКЕ

Но 2/1973

Содержание

ДУМИТРУ САЛАДЕ, Этические принципы профориентации ● ЛЕОН ЦОПА, Самопознание ученика в процессе воспитания ● ПАВЕЛ ПЕТРОМАН, РАДУ П., Воспитательные средства производственно-технической деятельности ● ДЖЕОРДЖЕ НЕСТОР, Производственно-техническая подготовка некоторых школ города Крайовы ● ВАСИЛЕ ПОПЯНГЭ, Педагогический лицей-методолический центр усовершенствования воспитательниц и учителей ● АНА БЕЖЕНАРУ, Методические высказывания по преподаванию глав относящихся к структуре атома и химических связей ● ВИОРИКА СПИРЯ, Обучение способом раскрытия в изучении физики ● К. СКРИПКАРУ, Л. НЕГРЯ, Экспериментальные исследования по изучению глава „Проценты"? ● МАРИЯ ФРЫНКУЛЕСКУ, Корреляция рисования с музыкой и литературой в школе ● И. НИКОЛА, А. КИНЕЗУ, Некоторые проблемы в связи с охватыванием школой шестилетних детей ● ШТЕФАНИЯ ПОПЕСКУ, Местоимение. Проблемы обновления преподавания в третьих и четвертых классах ● М. ДЖЕОРДЖЕСКУ-БОШТИНЭ, Календарь природы, средство упрочения знаний ● АУРЕЛИЯ ПРОФЕТА. Составление и использование математических карточек во втором классе ○ МАРИЯ ПОПА, Формирование навыков по умственному исчислению у учеников первых и вторых класса при помощи дидактических игр. ● ТЕОДОР МЭРДЖИНЕНЬ, Жизнь и деятельность проф. Паул Танко ● МАРИН ГЭИСЯНУ, Раду Петре, человек и его педагогическая деятельность ● ВАЛТЕР РОТ, Аспекты педагогического мировоззрения Жосефа Халтрих ● КНИГИ — ИДЕИ ● Вкратце ●

RÉVUE DE PEDAGOGIE

Nr. 2/1973

Sommaire

D. Salade, Principes étiques de l'orientation professionnelle. ● **Leon Ţopa,** La connaissance de soi-même de l'élève dans le processus d'éducation. ● **P. Petroman, P. Radu,** Les ressources éducatives de l'activité technique productive. ● **George Nestor,** L'instruction technique productive dans quelques écoles de Craiova ● **Vasile Popeangă,** Le lycée pédagogique — centre méthodique de perfectionnement des éducatrices et des instituteurs ● **Ana Bejenaru,** Considérations méthodiques sur l'enseignement des chapitres sur la structure de l'atome et des liaisons chimiques ● **Viorica Spirea,** L'enseignement par le découverte dans l'étude de la physique ● **C. Scripcaru** et **L. Negrea,** Recherches expérimentales sur l'étude du chapitre „Pourcentages". ● **Maria Frînculescu,** Corrélation du dessin à la musique et à la littérature dans l'école ● **I. Nicola** et **Ana Chinezu,** Certains problèmes au sujet de la scolarisation des enfants de 6 ans ● **Ştefania Popescu,** Le pronom personnel. Problèmes du renouvellement de l'enseignement dans les classes III—IV ● **Maria Georgescu-Boştină,** Le calendrier de la nature, un moyen de consolidation des connaissances ● **Aurelia Profeta,** La constitution et l'emploi du fichier mtahématique pour la seconde classe ● **Maria Popa,** La formation des habitudes de calcul mental aux élèves de la première et de la seconde classe par l'intermède des jeux didactiques ● **Teodor Mărgineni,** La vie et l'activité du professeur Paul Tanco ● **Marin Găiseanu,** Radu Petre, l'homme et son activité pédagogique ● **Walter Roth,** Aspects de la conception pédagogique de Joseph Haltrich ● **LIVRES — IDEES ● BREVIAIRE.**

REVIEW OF EDUCATION No 2/1973

CONTENTS

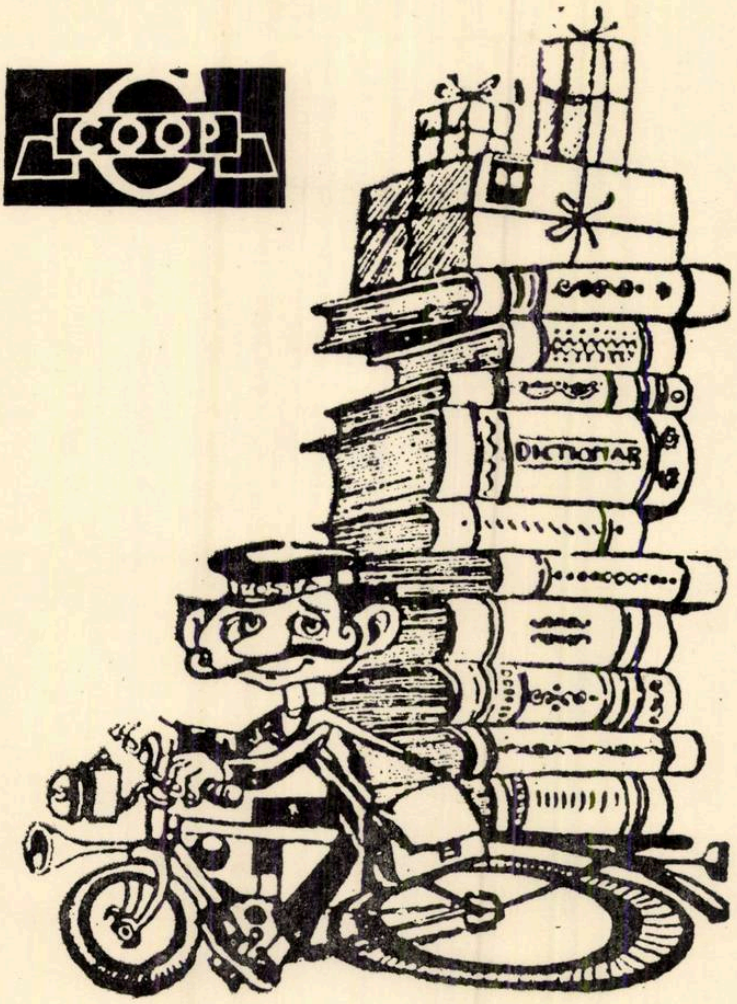
D. Salade: Ethical Principles of Vocational Counciling • **Leon Ţopa**: The Pupil's Self Consciousness • **P. Petroman and P. Radu**: The Educational Resources of Technical-Productive Activity • **George Nestor**: The Technical-Productive Training in the Schools of the Town of Craiova • **Vasile Popeangă**: The Educational Licée-Methodological Center of Further Education • **Emil Verzea**: The Peculiarities of the Language and Thought o fthe School-Children • **Ana Bejinaru**: Teaching the Cahpters on the Structurs of Atoms and Chemical Bonds • **Viorica Spirea**: Learning by Discovery in the Study of Physics • **C. Scripcaru and L. Negrea**: Experimental Researches on the Study of the Chapter „Percentages" • **Maria Frînculescu**: The Correlation of Drawing with Music and Literature in School • **I. Nicola and Ana Chinez**: Some Problems Concerning the 6 year old pupils • **Ştefania Popescu**: Personal Pronoun • **Maria Georgescu-Boştină**: The Nature Calender • **Aurelia Profeta**: The Making and Employment of Mathematics Card-Case in the 2-nd Form • **Maria Popa**: The Formation of the Skills of Mental Computation to pupils of 1-st — 2-nd Forms with the help of Teaching Games • **Teodor Mărgineni**: Life and Activity of Prof. Paul Tanco • **Marin Găiseanu**: Radu Petre, the Man and his Pedagogical Activity • **Walter Roth**: Aspects of the Pedagogical Conception of Joseph Haltrich • **(BOOKS — IDEAS • NEW IN BRIEF).**

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Coli tipar: 8. Tiraj: 27 500 exemplare broşate

Întreprinderea poligrafică „Tiparul" cd. 1002

Librăria „CARTEA PRIN POȘTĂ“



- Doriți să vă asigurați din timp lucrările în curs de apariție ?
- Doriți să primiți la domiciliu ultimele noutăți editoriale ?
- Căutați o carte și n-o mai găsiți în librării ?

Adresați-vă în scris Librăriei „Cartea prin poștă“ — unitate a cooperației de consum, care vă expediază prin poștă cărți din toate domeniile de activitate. Plata se face la primirea coletului.

La cerere, librăria vă trimite gratuit liste bibliografice, prospecte, cataloage. Profesorii și diriginții pot trimite comenzi pe clase sau grupuri de elevi.

Rețineți adresa :

UNIVERSALCOOP — Librăria „Cartea prin poștă“
București, str. Serg. Nuțu Ion nr. 8—12, sector 6

EDUCATORI,
ÎNVĂȚĂTORI,
PROFESORI!

Abonați-vă la

„REVISTA DE PEDAGOGIE"

Costul unui exemplar lei 5

Costul unui abonament pe un an lei 60

și la suplimentele:

„ÎNVĂȚĂMÎNTUL PREȘCOLAR"

— apariție trimestrială
Abonament anual — 20 lei

„ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ"

— apariție trimestrială
Abonament anual — 20 lei

Folosiți-vă de serviciile factorilor poștali, secțiilor de difuzarea presei și oficiilor poștale.

I 4048

revista de pedagogie

ANUL XXII

3

MARTIE

1973

INSTITUTUL
DE
ȘTIINȚE PEDAGOGICE

1990

(97)

- IUL. 2005

11 IUL. 2014

COLEGIUL DE REDACȚIE:

Prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU membru al Academiei de științe sociale și politice • Prof. univ. dr. docent ION BERCA • Prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BÂRSĂNESCU membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România • Prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV membru al Academiei de științe sociale și politice • Prof. EMILIA CONSTANTINESCU • Prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice • Prof. IULIAN NICA director adjunct Institutul de științe pedagogice • Prof. emerit ANDREI KLOOS • Prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE • Prof. emerit dr. VASILE POPEANGĂ • Conf. univ. VIRGILIU RADULIAN • Prof. univ. dr. DUMITRU SALADE membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice • Conf. univ. dr. ION STANCIU redactor șef • Prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România • Prof. COSTIN ȘTEFĂNESCU • Prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN membru al Academiei de științe sociale și politice • Prof. dr. ANTON VASILESCU redactor șef adj. • Prof. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice, directorul Institutului de științe pedagogice • Prof. MARIN VIȘAN

REDACȚIA:
Str. SFINȚII APOSTOLI Nr. 14, SECTOR 6. TELEFON 15.85.74
BUCUREȘTI

I 4048.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

revista de pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

3

... 2022

ANUL XXII MARTIE 1973

19067.

COLECTIVUL DE REDACȚIE

prof. MEDEEA BUNESCU • prof. SILVIA DIMA • prof. GEORGE NESTOR, secretar gl. de redacție • Prof. FLORICA POPESCU • prof. DINCA SOARE • prof. CONSTANȚA ȘORIK

CUPRINSUL

EDUCAȚIA MORAL-CETĂȚENEASCĂ

Ion Stanciu :	Educația științifică-ateistă a elevilor	5
O. Șafran :	Particularități ale educației morale și ale programării ei	12
Steliana Năstăsescu-Cruceru :	Educarea adolescenților în spiritul eticii și echității socialiste	20
Julieta Alexandru :	Proiectul de norme — model de comportament pentru elevi	27
Marin Călin :	Datoria morală — un obiectiv central al educației	31
Ion Dragu :	Educarea tineretului în spiritul combativității și vigilenței revoluționare	38
G. Văideanu :	Educația în serviciul păcii	45
Pavel Apostol :	Educația pentru pace și echitate socială . . .	50

DISCUȚII

* * *	Pregătirea pedagogică a profesorilor	53

PERFECȚIONAREA TEHNOLOGIEI DIDACTICE

G. Beldescu :	Învățarea prin lucru în grup la limba română	62
Alex. Bojin :	Relația fond-formă în analiza literară . . .	68
Bianca Bratu :	Lectura elevilor	75
Radu Bagdasar :	Limbile străine — o necesitate cultural-economică	82
Antonina Carabogdan și T. Mirescu :	Date experimentale cu privire la utilizarea filmului la lecție	85
Ana Maria Ichim :	Relația scop-conținut-metodă	93

ISTORIA ŞCOLII ŞI GÎNDIRII PEDAGOGICE

T. Trutzer : Seminarul pedagogic universitar 97

PEDAGOGIA ŞI ÎNVĂŢĂMÎNTUL ÎN ALTE ŢĂRI

Stanciu Stoian : Învăţămîntul superior contemporan 105

Zina Sîrbu : Bacalaureatul internaţional 107

E. Timişan : Probleme educaţionale în S.U.A. 109

CĂRŢI — IDEI

Mugur Popescu : „Laboratoare, cabinete şi ateliere şcolare" — coordonator *Ion Dragu* 115

Ionel Necula : „Arta de a scrie şi de a vorbi în public" de *Ion Biberi* 116

Magdalena Vasilescu : Interdisciplinaritatea. Probleme de învăţămînt şi de cercetare în universităţi 118

D. Theodosiu : „Le mouvement des écoles nouvelles anglaises" de *Robert Skideski* 122

BREVIAR

EDUCAȚIA MORAL-CETĂȚENEASCĂ

Conf. univ. dr. ION STANCIU

Educația științifică-ateistă a elevilor

Proiectul de norme ale eticii și echității socialiste, care încă de la publicarea lui a devenit un ghid și în procesul de educare a tinerei generații, cuprinde, printre alte numeroase și valoroase prescripții, și pe aceea de a se cultiva în rîndul membrilor societății noastre, concepția științifică despre lume și viață — materialismul dialectic și istoric. Ridicarea pe trepte superioare a conștiinței socialiste a maselor impune, ca o condiție de prim ordin, înțelegerea consecvent științifică a fenomenelor din realitatea obiectivă și structurarea întregii conduite a membrilor societății noastre potrivit concepției etice ce decurge din această înțelegere. Cultivarea concepției științifice despre lume constituie *nucleul* complexului proces de educare a conștiinței socialiste. Așa se și explică faptul că aproape nu există document programatic al Partidului Comunist Român în care să nu se specifice marea însemnătate a difuzării concepției științifice despre lume și viață, concomitent cu acțiunea de ridicare a nivelului de cultură a întregului nostru popor. „O sarcină de primă importanță a partidului nostru — se arăta în Raportul prezentat la Conferința Națională a Partidului Comunist Român din iulie 1972 — este înarmarea poporului cu concepția științifică despre viață a clasei muncitoare — materialismul dialectic și istoric, cu știința și cultura cea mai avansată. Trebuie să acționăm pentru a făuri un om cu cunoștințe multilaterale, capabil să înțeleagă, să interpreteze și să folosească just legile obiective ale dezvoltării sociale în fiecare etapă a evoluției societății, să acționeze cu fermitate pentru transformarea revoluționară a lumii"[1].

Sînt menționate aci aspectele esențiale ale concepției științifice despre lume : a) cunoștințe multilaterale ; b) înțelegere și interpretare justă a legilor ce se desprind dintr-o astfel de cunoaștere, îndeosebi a legilor obiective ale dezvoltării sociale ; c) folosirea acestor legi în acțiunea de transformare revoluționară a lumii.

Concepția despre lume nu se reduce doar la acumularea unui anume volum de cunoștințe ; ea presupune ridicarea gîndirii elevilor la un sistem de generalizări filozofice care să le permită interpretarea justă a legilor științifice după care are loc dezvoltarea naturii, societății și gîndirii. Concepția despre lume vizează nu numai dimensiunile intelectuale ale ființei umane, ci și pe cele afective și volitionale ; concomitent cu formarea capacității de a interpreta just legile de

[1] Nicolae Ceaușescu, *Raport la Conferința Națională a Partidului Comunist Român*, 19—21 iulie 1972, Editura politică, 1972, p. 82.

dezvoltare ale lumii obiective, apare necesitatea cultivării adeziunii la această interpretare ; numai astfel legea devine un instrument în acțiunea de transformare revoluționară a societății.

Rolul principal în formarea concepției științifice despre lume revine școlii, apreciată de secretarul general al partidului ca „factor hotărîtor al educației".

Școala noastră a înregistrat numeroase progrese în efortul ei de a cultiva în conștiința tinerei generații concepția materialist-dialectică și istorică. Acest efort nu a fost însă coordonat între toate compartimentele sale, iar uneori, datorită unei înțelegeri unilaterale a procesului de formare a concepției despre lume, el a scăzut în intensitate.

Consider că nu este lipsit de interes să punctez, foarte sumar, cîteva din cauzele care au frînat și continuă chiar să frîneze îndeplinirea de către școală a acestei sarcini, de o deosebită importanță, în procesul educării comuniste a tinerei generații.

O primă cauză o constituie prioritatea ce se acordă — în mod tacit — aspectului informativ al procesului de învățămînt. Momentul memorării cunoștințelor nu este corelat în mod corespunzător cu acela al reflecției asupra a ceea ce se memorează ; nu se realizează totdeauna procesul de sinteză a informației și nu se interpretează această informație prin prisma concepției științifice. În aceste condiții, cunoștințele — deși au un caracter științific — nu se adună într-un tot unitar, din care să fie excluse orice reprezentări sau noțiuni neștiințifice. De aici coexistența în conștiința unora dintre elevii noștri a unor elemente neștiințifice — idealiste, religioase — alături de cunoștințe care reflectă în mod autentic realitatea obiectivă.

O altă cauză — corelată cu prima — o constituie și prezența, la unii dintre profesori, a unui punct de vedere intelectualist cu privire la procesul formării concepției științifice despre lume. Aceștia reduc un fenomen extrem de complex, care angajează întreaga viață psihică, la actul *înțelegerii* faptelor și generalizărilor științifice. În acest caz rămîn complet neatinse eventualele atitudini și sentimente legate de viziunea religioasă asupra lumii.

Înțelegerea intelectualistă a actului de formare a concepției științifice despre lume, decurge și dintr-o minimalizare a rolului acesteia în procesul de educație morală a elevilor. În condițiile în care educația morală este redusă la respectarea unor reguli elementare de conduită, nu mai poate fi vorba de utilizarea concepției despre lume ca o temelie pe care se poate ridica întreaga construcție a convingerilor și sentimentelor morale.

Întrucît în etapa actuală, asupra tinerei generații se mai manifestă încă, într-un fel sau altul influențe cu caracter religios procesul de formare a concepției științifice despre lume presupune educarea ateistă a elevilor. Uneori însă acest aspect a fost fie neglijat, fie abordat într-un mod necorespunzător. Dacă unii profesori, dintr-un motiv sau altul, au făcut — în procesul educației — abstracție de existența religiei, alții — atribuind educației științifice ateiste un caracter de campanie — s-au grăbit să profereze atacuri la adresa religiei, fără a se sprijini pe argumente capabile să orienteze gîndirea și sentimentele elevilor spre o viziune autentic științifică. Au fost și cazuri în care, nesocotindu-se existența unor sentimente religioase, un astfel de procedeu a dus nu la destrămarea acestora, ci, dimpotrivă, la întărirea lor.

În desfășurarea procesului de formare a concepției despre lume — proces îndelungat și condus cu răbdare — este necesar să se țină seama de particularitățile prezenței fenomenului religios în societatea noastră. „În condițiile de dispariție treptată a bazei social-istorice a religiei, în raport cu anumite pături de oameni, cu anumite categorii de indivizi, religia nu reprezintă întotdeauna o „rămășiță", ci o formă de existență spirituală, care, deși nu corespunde nivelului actual al cunoașterii științifice și al cerințelor etice de dezvoltare a societății, ea are totuși rădăcini profunde, cu puternice repercusiuni asupra vieții acestor indivizi, a tipului lor de comportament etic și practic social"[2].

Activitatea educativă poate fi eficientă, poate provoca schimbări în comportamentul etic și practic social al indivizilor numai în măsura în care atinge aceste „rădăcini profunde". Astfel de „rădăcini", chiar dacă sînt implîntate mai puțin adînc în viața psihică a unora dintre elevi, ele au cuprins nu numai intelectul, ci și afectivitatea. Mai ales această ultimă zonă se dovedește a fi mai sensibilă.

Sînt preadolescenți și adolescenți care și-au început alunecarea spre religie în urma unei impresii pe care a lăsat-o asupra lor o ceremonie religioasă la care au avut prilejul să participe. Fastul religios i-a emoționat și i-a atras. În astfel de cazuri, pe primul plan se află nu „argumentele raționale", în sprijinul religiei, ci afectivitatea, iraționalul.

În aceste condiții, formarea concepției științifice despre lume nu trebuie să vizeze numai înțelegerea adevărurilor științifice, ci și *adeziunea* la aceste adevăruri. Rațiunea și afectivitatea se cer antrenate în aceeași măsură. O astfel de situație se creează atunci cînd elevul a fost pus în situația de a *opta* între reprezentările, noțiunile, tezele false, neștiințifice, pe de o parte, și adevărurile științifice, pe de alta, cu care îl pune în contact procesul de învățămînt. Astfel de opțiuni devin posibile atunci cînd în conștiința elevului apare *contradicția* dintre adevărurile științifice și credințele regilioase[3]. Aceste credințe nu se pot spulbera dacă nu li se opun, în repetate rînduri, argumente științifice, capabile să le infirme. Așa, de pildă, credinței după care orice fenomen din natură își are cauza în voința divină, i se opun fapte prin care se demonstrează că orice fenomen își are o cauză naturală, care poate fi cunoscută. Uneori această opoziție are un caracter tacit, în sensul că nu se fac referiri directe la religie, alteori ea are un caracter explicit. Confruntarea tacită se realizează în condițiile în care elevul este îndrumat să „descopere" singur adevărul. În acest caz apare o îndoială cu privire la vechea sa informație sau credință. Certitudinea nu apare dintr-o dată ; sînt necesare noi dovezi, pe care profesorul le va procura, înlesnind elevului posibilitatea unor noi „descoperiri". Un proces de învățămînt în care profesorul transmite adevărul „gata confecționat", elevului revenindu-i numai memorarea lui, nu provoacă contradicția care să-l oblige la o opțiune. Faptul este explicabil : un astfel de adevăr nu e acceptat prin demonstrarea lui, ci eventual reținut, sub presiunea autorității profesorului, pentru satisfacerea unor exigențe pur școlare.

În acest caz procesul de învățămînt nu mai este pentru elev un efort intelectual pentru cunoașterea lumii, ci numai un efort de reținere a unor fraze.

---

[2] Petru Berar, *Educația științifico-ateistă a maselor, cerință a umanismului socialist*, în „Era socialistă" 5 (13) 1972, p. 26.

[3] Cf. I. Gh. Stanciu, *O instrucție deschisă înțelegerii științifice a lumii*, în volumul „Valori formative ale instruirii", coordonatori : L. Ghivirigă și I. Stanciu, E.D.P., 1971, p. 77—78.

Cuvintele însă n-au puterea de a zdruncina reprezentările și credințele false, cu atît mai mult cu cît acestea sînt corelate cu anumite emoții și sentimente.

Într-un studiu publicat recent, profesorul A. Chircev [1], insistînd asupra necesității de a se provoca *îndoiala*, ca o condiție a cultivării concepției științifice despre lume, distinge două categorii de elevi, care, datorită sistemului educațional la care au fost supuși, au pierdut capacitatea de a-și pune întrebări. O primă categorie o constituie aceia care *acceptă* fără discernămînt orice fel de informație. Nefiind conștienți de propria lor ignoranță, ei nu-și pun probleme, nu caută răspunsuri. Cei din a doua categorie, denumită „credincioșii-dogmatici", resping orice informație care contrazice vechile lor convingeri. Deși fiecare din aceste categorii se situează la polul opus una față de cealaltă, au un element comun : nu cunosc *îndoiala* „considerată nu în sensul cotidian al cuvîntului ci ridicată la rangul de principiu metodologic"[5]. Dacă elevul nu sesizează existența unor contradicții între informațiile sale, dacă nu se îndoiește de autenticitatea unora, înseamnă că în forul său interior nu se dă lupta pentru opțiune, pentru aderarea, din convingere, la teza științifică.

Este evident că un învățămînt formal, dogmatic nu poate stimula procesul de formare a concepției științifice despre lume. În această direcție poate acționa numai un învățămînt realizat cu metode euristice, un învățămînt care îl pune pe elev în situația de a căuta, de a selecta, de a confrunta, de a generaliza, de a traversa drumul de la particular la general și de la general la particular etc. Aceasta este de fapt singura cale prin care elevii pot dobîndi noțiuni științifice, singurele capabile să devină o temelie sigură pentru construcția concepției științifice.

Printr-o astfel de dobîndire a adevărului științific, vechile reprezentări și generalizări sînt readuse în conștiință și supuse confruntării. Numai așa apare contradicția, îndoiala și, în consecință opțiunea, *adeziunea* la adevărul științific.

În clasele mai mari, ai căror elevi au unele informații asupra religiilor primitive și istoriei religiilor, este cu putință ca opoziția dintre tezele ce aparțin științei și cele neștiințifice, religioase să aibă un caracter deschis. Opoziția nu va viza o religie anume, ci religia în general sub diversele ei forme de manifestare.

Uneori, poate nici nu sînt necesare ample confruntări. Este suficient dacă se prezintă fapte semnificative care să-i îndemne pe elevi la reflecție. Dacă se vorbește, de exemplu, despre distrugerea bibliotecii din Alexandria, de către acel sultan care avea stimă pentru o singură carte — Coranul — se poate aminti și despre acei părinți (aparținînd unor anumite secte) care interzic copiilor să vizioneze emisiunile de televiziune.

Asimilarea noțiunilor științifice precum și dezvăluirea caracterului neștiințific al tezelor religioase și, în continuare, evidențierea opoziției dintre aceste teze și adevărul științific constituie numai primele momente ale procesului complex și îndelung de formare a concepției științifice despre lume.

---

[4] Probleme psihogenetice, pedagogice și sociale ale formării ateist-științifice ale elevilor, în volumul *Elemente de ateism științific*, coordonatori Laurențiu Pop, Farkaș Zoltan, Editura Dacia, Cluj, 1972, p. 47—66.

[5] Ibidem, p. 63.

Treapta următoare o constituie *formularea* — pe baza adevărurilor științifice dobîndite anterior — *a unor teze științifice generale cu caracter filozofic.* Încă din clasele a V-a și a VI-a elevii își însușesc o serie de noțiuni și legi științifice cu implicații filozofice : materie vie, adaptare, fotosinteză, forță, energie, transformarea și conservarea energiei etc. Bazîndu-se pe astfel de noțiuni, profesorii de biologie, fizică și chimie au posibilitatea de a conduce gîndirea elevilor spre unele generalizări filozofice : lumea este materială, materia și energia sînt veșnice ; fenomenele naturii se află în interacțiune reciprocă ; fenomenele fizice, chimice și biologice apar, se desfășoară și dispar conform anumitor legi etc.

Parafrazîndu-l pe pedagogul german A. Diesterweg aș spune că un profesor nepriceput se va grăbi să formuleze el singur astfel de generalizări, în timp ce un profesor bun îi va ajuta pe elevi să ajungă la ele prin efort propriu, pe baza cunoștințelor pe care le posedă.

Desigur, această trecere de la generalizările științifice la cele cu caracter filozofic nu este ușoară. Ea poate fi însă ușurată dacă profesorul și-a fixat, pentru fiecare clasă : a) noțiunile științifice care au implicații filozofice ; b) noțiunile de bază aparținînd altor științe cu care le-ar putea corela pe cele specifice disciplinei sale în scopul realizării unor *sinteze* care să favorizeze orientarea gîndirii elevilor spre unele teze filozofice : c) generalizările filozofice spre care pot fi conduși elevii, cu ajutorul adevărurilor științifice.

Una din marile dificultăți în calea formării concepției științifice despre lume o constituie caracterul, uneori prea analitic, al procesului de învățămînt. Cunoașterea lumii se realizează pe compartimente mult prea numeroase, care rareori se structurează în *sinteze autentice* a două-trei discipline ; niciodată sinteze între științele naturii, de o parte, și cele sociale de alta. Lipsa unor astfel de sinteze are o dublă consecință : elevii nu pot aduna într-un *tot unitar* ceea ce au acumulat în sutele de lecții pe parcursul mai multor ani și ca urmare, nu pot ajunge la o explicare consecvent științifică — prin prisma filozofiei materialist-dialectice și istorice — a întregii lumii.

Ansamblul generalizărilor filozofice, dobîndite de elevi în procesul studierii diverselor discipline școlare, alcătuiesc numai *bazele concepției despre lume.* Aceasta înseamnă că ei au ajuns la o înțelegere unitară și științifică a lumii ; pentru ei lumea nu este populată cu forțe supranaturale care hotărăsc destinul lumii și al fiecărei individualități umane. Pe baza argumentelor oferite de știință și-au format convingerea că lumea poate fi cunoscută din ce în ce mai profund și că, pe baza acestei cunoașteri, nu numai natura, ci și societatea pot fi transformate de om. Mai mult, activitatea lor școlară și obștească este călăuzită de această convingere.

Studierea filozofiei marxist-leniniste în ultimele clase de liceu, precum și a psihologiei și logicii, îngăduie elevilor *cristalizarea concepției științifice despre lume,* prin însușirea sistematică a categoriilor filozofiei materialist-dialectice și istorice.

Dacă în clasele anterioare nu au fost puse bazele concepției științifice despre lume, este greu să credem că învățarea categoriilor filozofice materialist-dialectice în ultimele clase de liceu, va avea, ca o consecință nemijlocită, dobîndirea concepției.

Asimilarea categoriilor și principiilor fundamentale ale filozofiei materialist-dialectice și istorice va duce la cristalizarea concepției dacă, prin activitatea intelectuală, stimulată de contactul cu aceste categorii, se va urmări dobîndirea unor răspunsuri la problemele teoretice pe care și le pun elevii. Este un fapt bine-cunoscut că la vîrsta adolescenței, cînd se dezvoltă gîndirea conceptuală, se manifestă un viu interes pentru abstracțiuni filozofice, pentru discuții teoretice. Un bun profesor de filozofie își va stimula elevii să „filozofeze", punîndu-le probleme filozofice și ajutîndu-i ca, pe baza sistemului de cunoștințe științifice dobîndite anterior, să-și orienteze gîndirea spre generalizări filozofice. În procesul studierii filozofiei, deci, se ajunge la generalizări filozofice tot pe baza analizei generalizărilor științifice.

Elevii care au optat încă din clasele anterioare pentru adevărul științific și generalizările filozofiei materialist-dialectice au prilejul de a aprofunda argumentele aduse în sprijinul acestei filozofii ; adeziunea lor cîștigă astfel în consecvență. Aceia care, datorită unei influențe religioase mai puternice sau a unor deficiențe ale procesului instructiv au rămas încă tributari unei viziuni neștiințifice asupra lumii, sînt puși în situația de a opta pentru filozofia materialist-dialectică. Nu sînt puține situațiile în care abia la vîrsta adolescenței apare contradicția dintre cele două modalități de înțelegere a lumii : cea științifică și cea religioasă. Lupta internă care are loc acum poate fi mult mai intensă decît la vîrsta preadolescenței. Stări de puternică certitudine vor alterna cu cele de adîncă îndoială. Autenticul educator va sesiza aceste stări și va sprijini depășirea lor și orientarea opțiunii elevului său spre concepția științifică.

Evident, procesul de cristalizare a concepției este puternic stimulat de modul în care se dobîndesc în continuare adevărurile științifice și se folosesc aceste adevăruri ca argumente în demonstrarea caracterului obiectiv al legilor relevate de filozofia materialist-dialectică și istorică.

Întrucît concepția despre lume nu este un scop în sine, ci doar o călăuză în acțiune, se impune ca, odată cu formarea ei, să se cultive elevilor capacitatea de a-și ghida întreaga viață potrivit tezelor sale fundamentale.

Uneori, în procesul instructiv-educativ se uită faptul că filozofia materialist-dialectică și istorică este nu numai o concepție despre lume, ci și o concepție despre viață. În ultimă instanță nu ne interesează să formăm atei, vrem să construim, pe o concepție materialist-dialectică, o anumită viziune etică asupra vieții și să dezvoltăm însușirile morale specifice acestei viziuni. Iată unde stă esența activității profesorului-diriginte ; el conduce direct procesul de formare a concepției despre viață. Evident, și ceilalți profesori își au contribuția lor, dar profesorul-diriginte beneficiază de o serie de condiții specifice : avînd în grija sa clasa mai mulți ani, cunoaște mai bine decît toți colectivul acesteia și fiecare elev în parte ; el are o imagine de ansamblu asupra sistemului de educație morală în decurs de mai mulți ani. În activitatea sa cu clasa, în convorbirile etice purtate cu elevii în ora săptămînală pe care o are la dispoziție, profesorul-diriginte caută să clarifice conținutul noțiunilor cu caracter etic în spiritul materialismului dialectic și istoric.

Dezvăluirea corectă a notelor specifice acestor noțiuni și compararea conținutului lor cu acela pe care îl dău aceloraşi noțiuni etica religioasă sau aceea

aparținînd diverselor curente filozofice contemporane, va permite elevilor să înțeleagă superioritatea moralei comuniste și, în consecință, să-și intensifice efortul pentru o conduită corespunzătoare normelor acesteia.

În efortul său de a forma elevilor concepția materialist-dialectică și istorică despre viață, școala găsește în proiectul de norme ale eticii și echității socialiste un ghid deosebit de prețios.

Din această succintă prezentare a unor aspecte ale procesului de formare a concepției științifice despre lume și viață rezultă, cred, concluzia că, prin specificul său, acest proces are un caracter complex, *instructiv și educativ*, că el presupune *angajarea în egală măsură a intelectului, afectivității și voinței elevilor* și că *realizarea lui intră în atribuțiile fiecăruia dintre membrii corpului didactic.*

Prof. univ. dr. O. ȘAFRAN

Particularități ale educației morale și ale programării ei

Este evident că, în urma readucerii în actualitate cu o vigoare crescută de către documentele recente ale partidului și îndeosebi de către cele ale Conferinței Naționale din 1972, a indicației de a se acorda educației morale o importanță de prim ordin, cadrele didactice din școala noastră fac eforturi sporite în direcția îmbunătățirii muncii lor din acest domeniu.

Învățătorii și profesorii au în „Proiectul de norme ale vieții și muncii comuniștilor, ale eticii și echității societății socialiste" un îndreptar prețios, conținutul acestui proiect constituind *cadrul fundamental al unei programe a educației morale comuniste*. Sînt prevăzute aci norme privitoare la aspectele majore ale relațiilor sociale și anume acelea dintre individ și colectivul de muncă în care este încadrat, dintre individ și popor, reliefîndu-se identitatea dintre țelurile partidului, ale colectivității naționale și ale individului. Și se știe doar că a fi în posesia unei programe cu reală valoare funcțională este un deziderat al școlii a cărui satisfacere deplină se află încă în ipostaza de proces neîncheiat.

Proiectul de norme, care prescrie comportamentul omului înaintat din societatea socialistă nu putea desigur să ofere decît cadrul fundamental al sus-numitului document pedagogic normativ, nu și documentul însuși. Desăvîrșirea acestuia este o sarcină care nu poate reveni decît specialiștilor în domeniul educației.

Elaborarea unei programe a educației morale nu este un lucru tocmai simplu și nici prea ușor. Este, în această privință, grăitor faptul că încercările făcute atît la noi cît și în alte țări nu s-au soldat cu rezultatele atît de mult așteptate de către educatorii din școli ; iar lucrurile stau astfel, fiindcă aceste încercări nu au avut o fundamentare riguros științifică, fundamentare la care încă nu s-a ajuns.

Încă nu sînt total elucidate problemele ce țin de conținutul educației morale. Ne referim, în special, la conținutul informativ, în sensul că nu este perfect conturat sistemul *didactic* al cunoștințelor etice. De asemenea, natura intimă a actului pedagogic ce aparține educației morale nu este încă total dezvăluită. Nu știm încă foarte bine cum trebuie să fie configurată comunicarea dintre profesor și elev, pentru ca ea să fie terenul influențării celei mai eficiente a celui din urmă, pe planul moralității.

Este știut că eficiența actului pedagogic se exprimă într-o anumită reacție a celui educat și anume aceea care a fost scontată de către educator. Obținerea

acestei reacții presupune, însă, cunoașterea legității care guvernează raportul dintre influență și reacție.

Programarea educației morale ar fi deci, în esență, elaborarea strategiei de influențare eficientă a elevului, iar programa-documentul cu valoare operațională, care cuprinde liniile directoare ale influenței.

Există în cunoscuta lucrarea a lui R. Dottrens[1] cîteva caracterizări ale programei, care vin în întîmpinarea acestui adevăr. Iată numai două dintre ele : a) „Programa . . . . este o culegere de directive de ordin pedagogic, care îi oferă institutorului ajutor, sfaturi, sugestii, documentație, pentru ca să poată îndeplini mai bine sarcina care îi este încredințată"[2] ; b) „....programa caracterizează sau ar trebui să caracterizeze ansamblul activităților și al experiențelor propuse pentru formarea habitudinilor și atitudinilor, gustului și judecății, pentru dobîndirea capacității de a te putea adapta la situații noi sau la schimbarea situațiilor"[3].

Autorul citat a ajuns la această din urmă și deosebit de judicioasă caracterizare a programei, valabilă, prin excelență și pentru educația morală, după ce demonstrează că într-o programă numai cunoștințele ce urmează a fi însușite, nu înseamnă totul. „Nu ar trebui să se mai vorbească — spune R. Dottrens — despre o programă de învățămînt*, ci despre *programe de activitate școlară*, sau chiar, pentru a fi mai complet și mai precis : despre *programe ale activității de instruire și de educare*"[4].

Nu se poate ca o asemenea luare de poziție, conform căreia programarea trebuie să prevadă acțiuni pentru formarea de atitudini, judecăți, capacitatea de a stabili relații adecvate (și tocmai de aceea spuneam că este perfect prezentat modelul unei programe a educației morale) să nu te ducă cu gîndul la faptul că noi, într-adevăr, spunem programelor existente pentru predarea diferitelor obiecte de învățămînt *programe școlare*, în timp ce ele sînt, în realitate, aproape inclusiv *programe de instruire*, de vreme ce cuprind, în principal, succesiunea cunoștințelor.

Este, așadar, evident că nici în domeniul educației intelectuale nu avem de a face cu programe care să fie expresia unei programări a muncii educative, în sensul riguros al cuvîntului, adică expresia unei strategii. Motivul pentru care situația se prezintă astfel este foarte binecunoscut, el fiind același de mai sus : nici în cazul educației intelectuale nu dispunem încă de toate datele științifice necesare pentru a putea conduce cu deplină competență și cu fermitate procesul dezvoltării elevilor. Și cînd ne gîndim că, totuși, în acest sector al muncii educative — educația intelectuală — situația este incomparabil mai bună decît în acela al educației morale, apare și mai limpede că a întocmi, cu posibilitățile existente, o adevărată programare a educației morale este foarte greu.

În cel puțin trei aspecte esențiale, situația educației intelectuale este incomparabil mai prielnică din punctul de vedere al perspectivei de a se ajunge mai curînd la o programare propriu-zisă a activității educative.

a. Cunoașterea legității dezvoltării intelectuale este mult mai avansată decît aceea a dezvoltării morale. Sînt binecunoscute cauzele acestei situații, așa că

---

[1] Robert Dottrens, *Programmes et plus d'études dans l'enseignement primaire*, UNESCO, 1961.
[2] *Ibidem*, p. 81.
[3] *Ibidem*, p. 88.
* In sens de instruire (în limba franceză : programmes d'enseignement).
[4] *Ibidem*, p. 88.

nu vom insista, aci, asupra lor. Ne vom mulțumi doar să evocăm faptul că cercetătorii de la noi și de pretutindeni se orientează cu predilecție către problemele legate de capacitățile de cunoaștere, către cele ale gîndirii, în primul rînd. Și aceasta, fiindcă în pofida dificultăților foarte mari, inerente străduinței de a dezvălui mecanismul unei activități atît de complexe și de subtile cum este aceea a gîndirii, perspectiva obținerii unor rezultate care să răsplătească eforturile este mai apropiată și mai sigură decît în domeniul educației morale. Lucrurile stau astfel — precum se știe — în primul rînd datorită faptului că experimentul poate fi organizat mult mai ușor în primul sector al cercetării. Aci, ca și profesorul practician, cercetătorul poate stabili mai repede și mai semnificativ natura raportului care se stabilește între influență și reacție. Conexiunea inversă este mai pregnantă.

Cuceririle cercetărilor în domeniul educației intelectuale fiind, așadar, mai multe și mai convingătoare, însuși acest fapt constituie o prețioasă premisă a unei programări autentice. Fără îndoială că avansul luat de educația intelectuală față de cea morală — privit în sine — nu comportă și nu poate comporta nimic stînjenitor. Dimpotrivă. El a avut și are un rol de seamă în dezvoltarea pedagogiei și în creșterea prestigiului acesteia. Este vorba, doar, de necesitatea ca optica cercetărilor — și în acest domeniu — să fie, dacă ne putem exprima astfel, corectată. Vom reveni asupra acestei chestiuni, la capătul considerațiilor care urmează.

Forța de atracție, chiar de seducție a educației intelectuale este atît de mare, încît constatăm — desigur nu fără uimire — că s-a acreditat ideea că a te ocupa de modernizarea învățămîntului înseamnă a căuta căi de activizare a elevului prin intervenții doar pe terenul conținutului, formelor de organizare și metodelor educației intelectuale. Sînt destul de puțin frecvente împrejurările cînd, în studii consacrate accentuării caracterului formativ al învățămîntului, autorii respectivi se referă și la dezvoltarea pe planul moralității.

Asemenea referiri, chiar cînd sînt mai ample, ocupă totuși o poziție marginală, de vreme ce substanța și a unor asemenea studii este dată, pînă la urmă, tot de problematica educației intelectuale.

Desigur că uimirea, despre care vorbim, nu este provocată — cum a reieșit, credem, din cele de mai sus — de importanța care i se arată educației intelectuale, în contextul preocupările îndreptate spre modernizarea învățămîntului, ci de tendința de cuasiidentificare a procesului formării unui om al timpurilor noastre cu acțiunile educative care vizează dezvoltarea intelectuală a acestuia. Este adevărat că îndeplinirea cu eficiență a sarcinilor educației intelectuale se răsfrînge pozitiv asupra unor aspecte esențiale ale formării multilaterale a elevului, deci și asupra formării lui morale. Tocmai fiindcă educația intelectuală este principala sursă de energie a înzestrării elevului cu însușiri esențiale pentru calitatea de om, ea este considerată a fi latura fundamentală a educației comuniste. Într-adevăr sesizarea, de pildă, a valorilor morale sau estetice, sesizare care constituie condiția preluării, interiorizării acestora este, în primul rînd, rod al activității intelectuale. Este evident că numai cineva care dispune de posibilitatea de a gîndi profund și suplu, și deci de aceea de a se orienta cu ușurință în luma abstracțiilor poate sesiza esența și, prin aceasta, frumusețea unui principiu moral. Sesizarea frumosului încorporat într-o operă de artă este și ea hotărîtor condiționată de posibilitatea de a înțelege mesajul acesteia, fiindcă de fapt numai în măsura în care ți se dezvăluie unitatea dintre forma și conținutul unei opere de artă poate fi vorba

despre o autentică trăire estetică. Însuşirea concepţiei materialist-dialectice — cel mai cuprinzător sistem de convingeri de natură să orienteze întregul mod de a se manifesta al omului — se realizează, de asemenea, în principal, în cadrul educaţiei intelectuale. Şi, totuşi, educaţia intelectuală nu este decît una din laturile educaţiei comuniste şi nu însăşi această educaţie. Tocmai fiindcă ea nu poate realiza totul, există şi alte laturi, printre care şi aceea a educaţiei morale.

Se poate cu uşurinţă demonstra — şi lucrul a mai fost, desigur, făcut — că educaţia morală, adică aceea care vizează nemijlocit formarea profilului moral ocupă, în mod obiectiv, un loc central în ansamblul influenţelor educative orientate spre formarea omului societăţii noastre, un loc ce este corespunzător aceluia pe care îl are profilul moral în ansamblul personalităţii. A făcut, relativ recent, această demonstraţie şi Fred Mahler, în teza sa de doctorat, din al cărui rezumat citäm: „Personalitatea morală este, totodată, un element *specific* în ansamblul personalităţii, întrucît ea îndeplineşte *funcţia de a reprezenta centrul de gravitaţie al sentimentelor, cunoaşterii şi relaţiilor morale ale omului*... Centru de gravitaţie al raporturile sale morale, personalitatea morală este, totodată, *nucleul conştiinţei de sine* (s.n.) care corelează individul cu societatea în planul raporturilor etice, în care se manifestă tensiunile (echilibrul sau dezechilibrul) libertăţii şi necesităţii, înclinaţiilor şi datoriei, impulsurilor, aspiraţiilor şi imperativului"[5].

Am făcut-o şi noi, într-o altă lucrare, din care reproducem cîteva pasaje: „Profilul moral nu este numai... focar de concentrare a tuturor influenţelor educative care se exercită asupra elevilor, ci şi forţa motrică a acestei pregătiri (sub toate aspectele) şi mai ales a valorificării ei, în înţelesul pe care l-am stabilit înainte" (Ne refeream înainte, la faptul că în socialism, cu deosebire, valoarea individului este apreciată numai în funcţie de măsura în care acesta îşi pune pregătirea în slujba progresului social)... Este evident, de pildă, că un profil moral înaintat determină o anumită atitudine şi faţă de eforturile implicate în pregătirea intelectuală, atitudine care este favorabilă atît pregătirii cît şi valorificării ei de pe poziţii colectiviste. Aşadar, profilul moral este, pe de o parte, beneficiar al dezvoltării intelectuale a omului şi pe de altă parte este factor diriguitor al manifestărilor din cadrul vieţii sociale a individului în care sînt implicate şi capacităţile intelectuale"[6].

Şi totuşi, deşi, în lumina consideraţiilor de mai sus, este evident că un profesor nu realizează totul dacă elevii săi nu ajung — pe măsură ce acumulează cunoştinţe, ce îşi dezvoltă capacităţile de cunoaştere — şi la convingerea că trebuie să pună toată zestrea intelectuală nu în slujba unor interese egoiste ci în aceea a progresului social (şi aceasta e o problemă de educaţie morală), rezultatele cercetării pedagogice nu direcţionează destul de pregnant, în acest sens, munca educativă a acestuia.

Apare, din această perspectivă, necesitatea unei reconsiderări a înseşi cercetărilor din domeniul educaţiei intelectuale, prin prisma unei orientări metodologice fundamentale a ştiinţei contemporane şi anume abordarea sistematică a realităţii supuse cercetării. Educaţia comunistă înfăţişîndu-se ca sistem, cercetarea ei trebuie să aibă un mai pregnant caracter sistemic. Este, evident, necesar, ca,

---

[5] Fred Mahler, *Contribuţii la studiul rolului opţiunii în ontogeneza personalităţii morale. Rezumatul tezei de doctorat.* Centrul de multiplicare al Universităţii din Bucureşti, 1971, pp. 7—8.

[6] O. Şafran, *Instruirea morală*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1971, p. 30.

de pildă, cercetările care privesc modernizarea învățămîntului să pună *în centrul* preocupările lor dezvăluirea esenței modernizării din perspectiva legăturii funcționale dintre laturile educației comuniste. În ce privește o asemenea legătură între cele două laturi la care ne-am referit mai sus, ni se pare că merită să fie reținută următoarea afirmație a lui R. Hubert: „Cultura morală și cultura intelectuală se întrepătrund, fiindcă le sînt atribuite, în fond, aceleași scopuri: culturii intelectuale — activitatea gîndirii și autonomia judecății, culturii morale — activitatea conduitei și autonomia deciziei"[7].

Fiindcă, la ora actuală, pedagogii-cercetători au ajuns la o specializare, cu totul firească, de altfel (specialiști în didactică, în teoria educației și chiar în anumite compartimente ale acestor sectoare foarte cuprinzătoare) este, evident, necesar ca, din ce în ce mai mult, cercetările pedagogice să fie întreprinse de echipe, în a căror componență să se afle asemenea specialiști.

Se va pune astfel capăt unei situații al cărei caracter paradoxal devine tot mai evident. Nu există lucrare care, pornind de la necesitatea adaptării școlii la mutațiile rapide și spectaculoase proprii societății contemporane, să nu denunțe caracterul predominant pasiv al poziției elevului, în procesul educării acestuia. De foarte multe ori, însă, atacul nu vizează și educația morală, adică tocmai aceea a cărei rațiune de a exista este însăși determinarea unei atitudini care se exprimă, prin excelență, în activitate. Să se afle oare cauza acestei situații în faptul că se consideră educația morală — așa cum se realizează ea în școală — oricum activizantă? Greu de crezut, în condițiile în care toată lumea știe — și elevul, în primul rînd — că educația morală din școală se reduce aproape exclusiv la activități cu caracter verbalist. Este, în legătură cu aceasta, cu adevărat semnificativ că se întîlnesc frecvent situații ca aceasta: stăpîn pe mijloace de activizare a elevilor pe care i le furnizează cercetările din domeniul educației intelectuale, profesorul le folosește, cînd conduce procesul de elaborare de către elevi a unor noțiuni de fizică, chimie, biologie etc., dar uită de ele cînd — ca diriginte — face instruire morală și cînd, de fapt, însușirea respectivelor noțiuni se realizează, tot prin antrenarea capacităților intelectuale. Din această cauză, și ceea ce este, în realitate, cunoscut din natura intimă a educației morale, se desprinde, cu greu de sub pecetea reprezentativă a acestei naturi, pecete care are ca emblemă semnul întrebării. Așa se explică de ce John Wilson și colaboratorii săi fac, la începutul cărții lor „Introducere în educația morală", următoarea afirmație: „Educația morală este un nume dat pentru ceva ce nu este deloc limpede"[8].

b. Avansul pe care îl deține cercetarea din domeniul educației intelectuale, se explică și prin faptul că problemele instrucției au fost și sînt promovate cu mai mare intensitate de practică — izvorul și obiectul principal al cunoașterii. Cunoștințele științifice — substanța însăși a educației intelectuale — au o istorie îndelungată și foarte bogată, iar cele care privesc natura se bucură în plus și de privilegiul de a fi riguros conturate. Pentru aceste motive, prezența lor în conținutul învățămîntului are, la rîndul ei, o istorie îndelungată și mai ales una cu caracter de continuitate. Obiecte de învățămînt ca matematica, fizica, chimia etc., deși devenite clasice pot, cu relativă ușurință, datorită exercițiului îndelungat, să-și înnoiască conținutul, păstrîndu-și caracterul de sistem.

---

[7] R. Hubert, *Traité de pédagogie générale*, P.U.F., Paris, 1961, p. 543.

[8] John Wilson, Norman Williams, Bary Sugarman, *Introduction to Moral Education*, Penguin Books, 1967, p. 11.

Aşadar, chiar dacă programările aparţinînd acestor obiecte sînt — aşa cum arătam — mai mult programe de instruire — (în sensul că prezintă ierarhizarea şi succesiunea cunoştinţelor de însuşit) decît programe de activitate educativă în domeniul instruirii şi a dezvoltării capacităţilor de cunoaştere, valoarea lor normativă este evidentă

Nu la fel stau, desigur, lucrurile cu actualele programe ale educaţiei morale care ambiţionează să fie mai mult decît cele aparţinînd diferitelor obiecte de învăţămînt şi care, în realitate, nu reuşesc să atingă nici coeficientul lor de utilitate. Vor să fie mai mult, prin aceea că ele nu se mulţumesc să prezinte structura componentei cognitive a educaţiei morale şi nu au nici măcar utilitatea celorlalte, fiindcă nu reuşesc — cum spuneam — să configureze în sistem acele cunoştinţe ale eticii marxiste, a căror însuşire de către elevi să conducă la comportarea morală corespunzătoare.

Propunîndu-şi, deci, să înfăţişeze cunoştinţele morale, programele în cauză au făcut muncă de pionierat şi încă în condiţii foarte vitrege date de faptul că trebuiau să preconizeze o ordine în informarea morală a elevilor fără să existe, pentru aceasta, un cadru organizatoric adecvat. Ne referim, desigur, la faptul că nu există în şcolile noastre obiectul de învăţămînt *etica*.

Propunîndu-şi să înfăţişeze, în plus, habitudinile şi atitudinile morale ce trebuie să fie formate la elevi, nu au putut proceda decît empiric, fiindcă, în această chestiune, cuceririle teoriei nu le puteau acorda integral acoperirea necesară. Habitudinile şi atitudinile morale se prezintă în structura personalităţii în legături funcţionale atît între ele cît şi cu alte componente ale personalităţii, conştiinţa morală fiind — precum se ştie — o unitate dată de componente de ordin raţional, afectiv şi volitional. Or, fiindcă nu se ştie încă foarte precis cum se realizează această unitate, şi deci nici cum se poate elabora integral strategia acţiunii educative, programele în cauză nu au putut căpăta alt aspect decît acela al unui inventar de sarcini şi al unei sume de indicaţii metodice, cu caracter precumpănitor declarativ.

Am cunoscut *de visu* eforturilor autorilor primei programe a muncii educative care a apărut la noi, aceea pentru şcoala generală, fiindcă m-am numărat printre ei, aşa încît aprecierile de mai sus privitoare la rezultatul acestor eforturi privesc, desigur şi propria noastră contribuţie.

c. Natura dezvoltării intelectuale este în măsură hotărîtoare condiţionată de natura cunoştinţelor în a căror însuşire sînt antrenate capacităţile de cunoaştere a elevilor. Acesta este un alt motiv pentru care — şi în actuala lor structură — programele aparţinînd diferitelor obiecte de învăţămînt pot fi foarte utile. Vrem să spunem că, chiar dacă nu sînt încă pe deplin cunoscute articulaţiile activităţii euristice a gîndirii, putem prevedea în programe cunoştinţe a căror însuşire să presupună eforturi de căutare şi, prin însuşi acest fapt, le conferim acestora o valoare funcţională pe planul educaţiei intelectuale. În cazul cunoştinţelor morale şi respectiv al formării profilului moral, lucrurile nu stau aşa.

Am arătat, pe larg, în lucrarea noastră, mai sus-menţionată, că însuşirea, prin eforturi intelectuale intense, a unor cunoştinţe — fie ele şi morale — este subordonată *nemijlocit* scopului educaţiei intelectuale nu şi celui al educaţiei morale. În raport cu aceasta din urmă, angajarea activităţii intelectuale este mijloc sau condiţie. Cunoştinţele morale nu sînt, prin însuşi faptul că au fost însuşite conştient, funcţionale şi pe planul dezvoltării morale. Ca să dobîndească această

calitate, ele trebuie să participe activ la reacția foarte complicată, în desfășurarea căreia un loc cu importanță specifică au afectivitatea și voința (hotărîrea de a opta), reacție la capătul căreia apare, conduita. Fiind foarte complicată și avînd ca teren de desfășurare straturile cele mai intime și mai profunde ale personalității, ea este greu detectabilă. Tocmai de aceea, educatorul se mulțumește, de multe ori, să înregistreze numai ceea ce se lasă a fi observat (însușirea conștientă a cunoștințelor morale) și să spere că — mai curînd sau mai tîrziu — se va realiza și funcționalitatea pe planul conduitei. Dar, în realitate, însușirea cunoștințelor morale nu este, prin ea însăși, un indiciu că ele s-au angajat și în procesul conduitei morale, ci numai unul al antrenării activității intelectuale, cu respectivele consecințe de ordin formativ ; pe acest plan „Desprinderea notelor esențiale ale relațiilor morale obiective se produce prin operațiile gîndirii de analiză, sinteză, comparație, generalizare și abstractizare. Altfel, elevul nu s-ar putea elibera de multitudinea notelor *neesențiale* ale acestor relații"[10].

*

* *

Trebuie oare să rezulte din considerațiile de pînă aci, că nu ne rămîne decît să ne resemnăm la gîndul că, în actualul stadiu al cercetării științifice din domeniul muncii educative, nu puteam avea programe perfecte în domeniul educației morale ? Desigur că nu cu această intenție s-a produs prezenta intervenție. Ea își propune, dimpotrivă, să aducă o contribuție la evidențierea faptului că — și pînă la elucidarea teoretică a tuturor aspectelor problemei — se poate face un pas înainte. Unul necesar și care s-ar putea dovedi a fi foarte util.

Fiindcă însăși ideea elaborării actualelor programe ale muncii educative are la bază analogia cu programele didactice, s-ar putea realiza un progres evident dacă, în pofida greutăților existente, s-ar arăta mai multă fidelitate acestei analogii. În primul rînd, asigurînd conținutul programei, numai printr-o enumerare (care să răspundă cît mai bine cerințelor didactice cunoscute), a cunoștințelor morale ce urmează a fi însușite de către elevi și a altor activități legate nemijlocit de educația morală (dezbateri pe anumite teme, muncă de utilitate socială, într-ajutorare etc). Să se renunțe, adică, la indicațiile metodice, întrucît încă nu au toate girul necesar.

În ce privește cunoștințele morale care și-ar justifica locul în programă se impune o precizare, pe care o considerăm utilă. Instruirea morală din școală, nepropunîndu-și o funcție de documentare (istoria relațiilor morale, teorii și curente ș.a.m.d.), ci una de inițiere în vederea realizării unei conduite corespunzătoare, trebuie în primul rînd să arate atenția cuvenită selectării cunoștințelor indispensabile pentru aceasta și de mare valoare instrumentală. Ea trebuie, apoi, să asigure prezentarea riguros științifică a acestor cunoștințe. Elevii nu ar mai fi, în asemenea condiții, tentați să ia informațiile morale pe care le capătă de la profesori drept „opinii" ale acestora, cărora le-ar putea opune, în principiu, propriile lor opinii, ci ca pe niște adevăruri elaborate de pe poziții științifice. Pentru aceasta este însă necesar ca, de pildă, în caracterizarea aceleiași situații morale, toți profesorii să folosească noțiunile morale implicate în mod corect. În felul

[10] Anatolie Chircev, *Conținutul cognitiv și funcțiile psihologice ale convingerilor*, „Revista de pedagogie", nr. 10/1968.

acesta, elevii vor vedea în profesorii lor şi, în special, în diriginţi, nişte specialişti în problemele moralităţii şi nu nişte „moralizatori".

Programele şi-ar dovedi utilitatea dacă ar face această selecţie a cunoştinţelor şi dacă ar realiza o prezentare a acestora cu rigoarea proprie definiţiilor ştiinţifice.

Ele ar asigura astfel, o informaţie morală care ar avea numai prin aceasta, valenţe formative mai accentuate decît cea care se dă în prezent şi care este, prin excelenţă, nesistematică şi, deseori, de o corectitudine aproximativă.

Dacă la toate acestea s-ar adăuga instituirea cadrului organizatoric al transmiterii şi însuşirea informaţiei morale — obiectul de învăţămînt etica —, s-ar ajunge la o îmbunătăţire considerabilă a activităţii de educaţie morală (activitate care nu se reduce la instruirea morală, dar care începe cu aceasta) şi, totodată, la constituirea unui factor stimulator al perfecţionării continue a programei corespunzătoare.

Conf. univ. dr. STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU

Educarea adolescenților în spiritul eticii și echității socialiste

Congresul al X-lea al partidului a stabilit actuala etapă de dezvoltare a societății românești, definind-o ca etapă a construcției societății socialiste multilateral dezvoltate. Această etapă ce se va întinde pe parcursul a cîtorva cincinale va aduce profunde transformări atît în baza tehnico-materială, în baza economică, cît și în suprastructura societății noastre. Avînd în vedere procesul dialectic dintre bază și suprastructură, rolul uriaș pe care îl are aceasta din urmă în condițiile edificării conștiente a noii societăți, Partidul Comunist Român acordă o mare însemnătate dezvoltării conștiinței socialiste a maselor, făuririi trăsăturilor moral-politice ale tuturor membrilor societății noastre. În acest sens, pentru prima oară în existența sa, partidul — la Conferința Națională din iulie 1972 — a elaborat și adoptat *Proiectul normelor vieții și muncii comuniștilor, ale eticii și echității socialiste*, un adevărat program al educației comuniste. Trebuie subliniat însă că acest cod moral ce înmănunchează atributele definitorii ale comunistului, nu privește numai membrii de partid ; normele și cerințele înscrise în Proiect constituie sarcini pe care partidul le pune în fața întregului popor. Însușirea și aplicarea lor în viața de fiecare zi constituie una din condițiile esențiale ale grăbirii procesului construirii societății socialiste multilateral dezvoltate și trecerii la comunism.

Generațiile ce se află astăzi pe băncile școlii, vor fi în viitorul apropiat constructorii societății comuniste în țara noastră. Răspunderea pentru viitorul lor revine astăzi nouă celor mai vîrstnici ; modul cum vor fi educați, cum vom ști să le formăm trăsăturile morale și de caracter, constituie în măsură apreciabilă garanția îndeplinirii sarcinii măreție pe care istoria o pune în fața lor — construirea societății comuniste pe pămîntul României.

La clădirea viitorului minunat al poporului nostru un rol deosebit revine școlii care are sarcina de a cultiva la tînăra generație normele eticii și echității socialiste, pentru că numai în măsura în care acestea devin trăsături ale profilului moral al tuturor cetățenilor țării noastre, principiile moralei comuniste vor triumfa cu adevărat.

Principiile eticii și echității socialiste, legi de bază ale vieții și activității oamenilor din societatea noastră, se cer concretizate și adaptate specificului vieții și muncii oamenilor din patria noastră, pentru ca esența acestor norme să fie îmbogățită și realizată în formele cele mai creatoare, legate de specificul activită-

ții respective. Aceasta este una dintre sarcinile fundamentale, pe care trebuie să și-o asume toți factorii educativi, toți membrii societății noastre.

Etica și echitatea socialistă, principii fundamentale ale moralei comuniste, trebuie să-și găsească în procesul de educație morală a elevilor, o descifrare adecvată. Cele mai variate aspecte ale vieții și echității școlare trebuie să se desfășoare în lumina acestor cerințe majore.

În articolul de față vom ridica doar unele aspecte ale educării adolescenților în spiritul eticii și echității socialiste, avînd convingerea că elucidarea acestei probleme necesită efortul unanim al lucrătorilor și cercetătorilor din domeniul învățămîntului.

Școala este instituția chemată să crească tinerele generații în spiritul celor mai măreț năzuințe ale partidului și poporului nostru, să cultive în conștiința tineretului normele eticii și echității socialiste. Aceste principii ale moralei comuniste devin trăsături de caracter ale fiecărui tînăr, sub influența întregului complex al vieții și activității sale, dar nu automat, de la sine, ci în primul rînd pe baza unei munci conduse și organizate în mod științific de factorii educativi responsabili.

Trăsături fundamentale ale eticii și echității socialiste ca simțul dreptății, curajul civic și moral, colectivismul, devotamentul etc. vor deveni trăsături de caracter la adolescenți numai în măsura în care ele vor fi urmărite în întregul complex al muncii instructiv-educative și sub aspectele cele mai adecvate și accesibile elevilor la această vîrstă.

Influențele pozitive ale vieții și activității școlare pot determina eficiența necesară, însă, numai în măsura în care reușesc să pătrundă în complexitatea lumii spirituale a adolescentului și să trezească un ecou emoțional profund, de natură să transforme valorile morale cu care vehiculează școala, societatea, în direcții proprii de orientare și activitate.

Capacitatea de percepere, înțelegere și însușire a acestor valori etice de către adolescenți este extrem de variată, pentru că deosebită este și autobiografia fiecărui elev, experiența morală a fiecărui adolescent. Avînd prezente aceste particularități, ce trebuie privite ca puncte de plecare în tratarea individuală a fiecărui adolescent, școala are datoria de a stabili, în lumina principiilor eticii și echității socialiste, un program complex al formării personalității tineretului. Dar o privire liniară, simplistă asupra acestei probleme, așa cum se întîmplă uneori în practica școlară, este dăunătoare.

Triumful cauzei socialismului, a conștiinței, eticii și echității comuniste în ansamblul relațiilor dintre membrii societății noastre, nu trebuie să ne conducă la o stare de automulțumire, de diminuare a importanței unor abateri sau rămîneri în urmă de la exigențele moralei comuniste. Viața ne arată că alături de nenumăratele exemple pozitive, de experiența înaintată, unii adolescenți vin în contact și sînt influențați și de unele idei sau practici străine moralei comuniste, eticii și echității socialiste. Aceasta înseamnă că la baza organizării muncii de educație a elevilor în spiritul eticii și echității socialiste vor sta sarcini care să privească :

a) activitatea școlii în vederea proiectării trăsăturilor personalității elevilor în lumina normelor comuniste ;

b) aportul elevilor înșiși la formarea propriei moralități ;

c) sarcini privind activitatea tuturor factorilor interesaţi în vederea lichidării unor trăsături, deprinderi şi practici „şcolăreşti" negative, care, dacă nu sînt tratate cu toată grija, pot constitui o piedică în calea însuşirii de către unii elevi a normelor eticii socialiste.

O asemenea abordare a problemei cultivării elevilor adolescenţi în spiritul normelor eticii şi echităţii socialiste ne oferă posibilitatea unei înţelegeri mult mai realiste a complexităţii activităţii educative şi a sarcinilor concrete ce trebuie rezolvate în vederea atingerii acestui obiectiv.

Procesul de formare a personalităţii sub aspect moral cuprinde în esenţă trei aspecte, greu de delimitat, în fiecare etapă, dar prezente permanent: educaţie, autoeducaţie şi reeducare.

Lipsa de preocupare pentru desăvîrşirea personalităţii proprii sub aspect moral influenţează în mod negativ asupra întregii comportări şi activităţi a omului. Apare pasivitatea, indiferenţa faţă de ceea ce se întîmplă în jur şi faţă de propria persoană. Dimpotrivă, atitudinea activă a fiecărui elev pentru formarea personalităţii imprimă un colorit nou întregului caracter al celui în cauză şi ajută la crearea unei atmosfere prielnice de muncă pentru întregul colectiv în mijlocul căruia îşi desfăşoară activitatea. Conştiinţa lipsurilor proprii şi lupta activă pentru a le îndepărta ajută la formarea unor trăsături morale pozitive, în spiritul eticii şi echităţii socialiste, ca simţul de răspundere, modestia, spiritul critic şi simţul autocritic etc.

Şcoala socialistă este chemată să pregătească tineretul pentru a fi capabil să schimbe nu numai condiţiile vieţii înconjurătoare, ci şi propria sa personalitate, atitudinea, poziţia sa faţă de problemele complexe ale vieţii sociale şi personale, în spiritul exigenţelor eticii comuniste. Trebuie remarcat însă că în multe cazuri acestei probleme nu i se acordă atenţia cuvenită la organizarea muncii din şcoală. Procesul educativ se desfăşoară fără a se ţine suficient seama de faptul că elevii adolescenţi pot aduce o contribuţie însemnată, conlucrînd, sub conducerea atentă a educatorului, la formarea personalităţii lor. Această problemă trebuie rezolvată cu deosebită grijă, în sensul de a trezi la adolescenţi preocuparea pentru formarea anumitor trăsături şi calităţi, pentru îndepărtarea unor lipsuri în comportare, pe fondul unei perspective clare a eticii comuniste.

În acest sens, pot fi obţinute rezultate corespunzătoare numai după ce elevilor li s-au făcut în prealabil cunoscut, printr-o muncă sistematică, conţinutul eticii comuniste, mijloacele şi căile de însuşire a normelor respective. Pentru adolescenţi o asemenea pregătire are o mare însemnătate, cu atît mai mult, cu cît între exigenţele şcolii, societăţii, la un moment dat, şi experienţa morală proprie sau colectivă există deosebiri esenţiale uneori. De foarte multe ori reprezentările adolescenţilor despre noţiuni morale ca prietenia, tovărăşia, spiritul de sacrificiu, demnitatea, dreptatea etc. necesită corective sensibile. Aşa se explică faptul că unele abateri şcolăreşti „tradiţionale" — suflatul, copiatul, solidarizarea în vederea acoperirii abaterilor unor colegi — care reprezintă încălcări ale normelor eticii şi echităţii sînt privite de unii elevi ca acte morale, apreciate şi cultivate chiar.

Principiile eticii şi echităţii socialiste, pentru a deveni norme de comportare a fiecărui tînăr din patria noastră, trebuie să fie însuşite în mod conştient şi să determine în acest mod apariţia unui spirit autocritic dezvoltat, menit să provoace în conştiinţa adolescentului o luptă severă cu rămăşiţele unor influenţe

străine moralei comuniste, sau cu unele practici „școlărești" care contravin esenței moralei noastre.

În contact cu cerințele sporite ale școlii, ale familiei, ale organizației de tineret și ca rezultat al cunoștințelor căpătate pînă acum, adolescenții încep să înțeleagă tot mai mult necesitatea de a lupta activ pentru a corespunde cît mai deplin acestor cerințe. Avem de-a face cu declanșarea unei contradicții între posibilitățile interne ale elevilor la un moment dat și cerințele exterioare. Acest fenomen constituie, așa cum se știe, unul dintre izvoarele dezvoltării elevilor la această vîrstă. El se caracterizează prin diverse căutări independente și colective pentru a depăși această contradicție, ceea ce îi dă un caracter deosebit de valoros, care trebuie sprijinit și orientat de către educator, pentru că în procesul învingerii contradicțiilor respective elevul se transformă din obiect în subiect al educației sale.

Natura raporturilor profesor-elev este un element de importanță majoră pentru educarea adolescenților în spiritul eticii și echității socialiste. Profesorii, educatorii nu trebuie să uite faptul că adolescenții sînt capabili să analizeze în mod independent natura relațiilor cu cei din jur și să filtreze orice influență educativă prin prisma acestor aprecieri.

Relațiile profesor-elev trebuie să se caracterizeze prin stimă, încredere, prețuire și înțelegere reciprocă, pentru că numai astfel se creează climatul care permite elevilor să-și exprime deschis, cu încredere și curaj opinia în legătură cu problemele complexe ce-i preocupă în procesul de autoformare morală și să ceară sprijinul necesar.

Numai în aceste condiții educatorii au posibilitatea să-și exercite influența asupra unui cerc din ce în ce mai larg de preocupări ale adolescenților și să ajute în mod direct și indirect la formarea concepției și comportării lor în spiritul eticii comuniste. Aceasta se poate realiza cu succes în cazul în care profesorii, educatorii rezolvă toate problemele — mari sau mici — legate de viața colectivului sau a diferiților elevi, pe baza unui sentiment adînc de dragoste egală pentru toți adolescenții și a unei exigențe în spiritul umanismului socialist al eticii și echității socialiste. Prezintă, de asemenea, importanță capacitatea educatorului de a se situa pe poziția adolescentului, de a trăi și aprecia toate problemele care frămîntă colectivul de pe poziția elevilor, pentru a putea evalua în mod judicios faptele, atitudinile acestora. În acest sens, am să relev un caz deosebit de semnificativ, și anume cotitura reală trăită de un colectiv de elevi — renumiți în școală pentru abaterile lor disciplinare — urmare a schimbării raporturilor profesor-elevi pe baza efortului acestuia de a înțelege mobilurile care determinau o serie de acte de indisciplină la clasa sa și acordării unei înțelegeri depline în locul unei exigențe și severități excesive.

Responsabila clasei, o elevă cu personalitate, o fire sinceră, de o corectitudine exemplară, cu spirit de răpundere față de comportarea proprie, se transforma complet atunci cînd era vorba de colegi : ascundea adevărul, sau mai bine-zis îl prezenta altfel, încît colegii să fie absolviți sau cel puțin scuzați de abaterile comise, ceea ce ducea inerent la formarea unor concepții cu privire la viața colectivă care nu aveau nimic comun cu principiile eticii socialiste. În felul acesta, la un moment dat s-a ajuns la comiterea unei abateri deosebit de grave ; la o oră de limba română, profesoara, pentru a pune capăt indisciplinei, i-a amenințat că le dă extemporal. Indisciplina a continuat, profesoara le-a dat extemporal,

iar elevii, considerîndu-se „nedreptățiți", au dat foile goale (cu excepția a doi elevi).

Dar și de data aceasta, deși era clar că responsabila clasei înțelegea gravitatea abaterii, cu prilejul analizei respective încerca să-l convingă pe diriginte, să-l impresioneze, pentru a fi mai îngăduitor cu colectivul. Cînd dirigintele i-a cerut să ia atitudine sinceră față de această abatere și față de cei care mereu provoacă indisciplină în clasă, ea a răspuns cu multă amărăciune: „Dar ce vor face acești elevi exmatriculați? Vor ajunge vagabonzi". Faptul că-și apără colegii, că se gîndește la viitorul lor, a fost apreciat de diriginte. În același timp, însă, a înțeles mobilul ce o determina să-și acopere colegii, a înțeles modul greșit în care responsabila clasei considera că-i ajută. Cu răbdare și perseverență a convins-o că un asemenea „ajutor" este dăunător și că atitudinea critică deschisă este mijlocul cel mai sigur al îndreptării situației din clasă. Discuția umană, plină de înțelegere și respect purtată cu acest prilej între diriginte și responsabila clasei, a determinat-o pe aceasta din urmă să înțeleagă că nici dirigintelui și nici celorlalți profesori nu le este indiferent viitorul elevilor lor. În același timp ea a înțeles că dirigintele este cel mai apropiat tovarăș, față de care nu trebuie să ascunzi nimic, pentru a putea să desfășori o activitate fructuoasă și a forma un colectiv adevărat.

Atitudinea pe care au luat-o ulterior, exigența, intransigența față de sine și de colegi, rezultat al luptei ce s-a dat în conștiința lor, între concepția greșită despre colegialitate și necesitatea respectării cerințelor școlii, le-a arătat calea de urmat pentru a asigura succesul deplin al colectivului și al fiecărui elev în parte.

Saltul calitativ s-a produs. Întregul birou U.T.C., ca și majoritatea colectivului clasei au înțeles că activitatea lor, unitatea colectivului, impune muncă, seriozitate și intransigență și că numai astfel vor contribui cu adevărat la ridicarea prestigiului clasei, a colegilor. Drumul parcurs pînă la atingerea acestui rezultat nu a fost ușor; din partea unor elevi s-au întîmpinat obstrucții, alții s-au supărat, iar unii — puțini la număr — au încercat să fugă de răspundere. Dar colectivul a înțeles că are datoria să se apere și să apere pe fiecare dintre colegi în lupta pentru realizarea scopului propus de diriginte, care era alături de ei.

O concluzie clară care se degajă în legătură cu educarea adolescenților în spiritul eticii și echității socialiste este, fără îndoială, și aceea care se referă la necesitatea ca educatorii să dovedească un tact pedagogic deosebit în vederea cunoașterii celor mai variante manifestări ale elevilor pe linia unei „etici școlărești tradiționale". Aprecierea administrativă, rigidă, birocratică a unor astfel de fenomene este de natură să întărească preocuparea adolescenților de a le păstra și chiar „apăra".

Aspectele vieții școlare față de care elevii își formează puncte de vedere greșite sînt numeroase. Multe din aceste concepții greșite izvorăsc dintr-o lipsă de aprofundare, din experiența de viață limitată a adolescentului, dar pe care acesta le apără cu convingerea că procedează cinstit și loial. Avînd în vedere sensibilitatea, demnitatea adolescentului, spiritul lui de dreptate, chiar și atunci cînd concluziile sale se bazează pe un număr redus de fapte, dar izvorăsc din dorința de a descoperi și crea o lume mai bună, mai frumoasă, educatorul are datoria de a manifesta cea mai adîncă prețuire pentru astfel de tendințe și de a milita cu tact și

devotament pentru orientarea experienței de viață, concepției și sensibilității adolescenților în spiritul eticii și echității socialiste.

Un rol deosebit de important, în procesul asimilării normelor eticii și echității socialiste de către adolescenți, îl au raporturile interpersonale ale acestora cu colegii, cu tinerii de aceeași vîrstă. Această atracție a adolescenților față de semeni are o mare însemnătate asupra evoluției lor spirituale, pentru că se bazează pe simpatii, preocupări comune de natură să asigure un schimb de impresii, destăinuiri de sentimente, visuri, semne de întrebare care populează atît de intens viața omului la această vîrstă. Numeroasele ore petrecute împreună, în clasă sau în afară, creează prilejuri variate de a medita asupra celor mai diverse aspecte și fenomene ale vieții și activității umane.

Natura relațiilor dintre elevii unei clase generează puternice influențe pozitive sau negative asupra formării morale a adolescenților.

Climatul favorabil instaurat într-un colectiv puternic de elevi, care are la baza vieții și organizării sale principiile eticii și echității socialiste exercită o influență hotărîtoare asupra formării profilului moral-cetățenesc al fiecărui adolescent.

Îndeplinirea cu simț de răspundere a îndatoririlor școlare creează raporturi de ajutor reciproc, de adevărată prietenie și tovărășie. În cadrul unui asemenea colectiv adolescenții trec cu succes examenul celor mai minunate comportări și sentimente umane : onestitatea, cinstea, devotamentul, stăpînirea de sine, spiritul de sacrificiu etc.

În raporturile cu cei din jur adolescentul învață să se cunoască, să aprecieze și să se autoaprecieze în mod obiectiv, capacități de cea mai mare însemnătate pentru triumful principiilor eticii și echității socialiste. Mîine, cînd adolescentul ce se află astăzi pe băncile școlii, va fi chemat să opereze în ierarhia vieții sociale cu aceste norme, va veghea cu cea mai adîncă convingere la respectarea lor neabătută, pentru ca toți membrii societății noastre să fie apreciați în funcție de calități reale, morale și profesionale.

În cadrul unor colective adevărate de elevi nu-și fac loc sentimente și practici străine eticii comuniste ca : spiritul de concurență, ura, invidia, ipocrizia, răzbunarea etc. La baza pregătirii intelectuale a elevilor nu stă tendința de parvenire, de falsă depășire a celorlalți, ci sentimentul demnității, datoriei morale, interesului pentru cunoaștere, tendința de autodepășire și autoperfecționare multilaterală. Lipsa unor astfel de preocupări, de trăiri morale în cadrul colectivelor școlare poate genera în viața unor adolescenți grave devieri comportamentale.

Neînțelegerea unor adolescenți în colectivele școlare, îi împinge uneori în compania unor elemente care duc o viață parazitară, străină eticii socialiste. Observarea la timp a unor elevi ce manifestă rezervă față de preocupările colectivului care nu participă activ, deschis, la viața acestuia este o datorie elementară a fiecărui educator și colectiv de elevi, pentru că numai astfel pot fi împiedicate unele abateri cu repercusiuni grave asupra viitorului unor astfel de adolescenți.

Educarea elevilor adolescenți în spiritul eticii și echității socialiste presupune deci și orientarea colectivului în vederea cunoașterii profunde a tuturor membrilor săi, a concepției și preocupărilor cotidiene ale acestora.

În cei 10—12 ani de școală, cu cele 4, 5, 6 ore în fiecare zi, se pun bazele formării personalității elevilor. Oră de oră, ei capătă o experiență a raporturilor interpersonale care joacă apoi toată viața un rol important în evoluția lor. În

aceste ore unii elevi se manifestă deschis, dînd posibilitatea să fie cunoscuți sub cele mai diverse laturi ale caracterului și temperamentului lor, alții cu greu cedează în fața exigențelor celor din jur, creează momente de tensiune, „probleme" chiar pentru colectiv, dar manifestîndu-se deschis, pot fi ajutați și corectați.

Există însă și o altă categorie de elevi, care nu „deranjează", nu „supără", despre care nu se poate spune că sînt elemente „dizolvante", sau „incomode", dar despre care în același timp nu se știe ce simt, ce gîndesc, ce fac în afara orelor, cum trăiesc, cum își propun să trăiască în viitor. Din această categorie apar mai tîrziu elementele care creează cele mai mari „surprize". Din rîndul unor astfel de oameni se recrutează indivizi în stare de orice, atunci cînd nu sînt observați, dispuși să trăiască pe seama muncii celor din jur o viață ușoară, liniștită, plină de huzur, lipsită de orice efort fizic, intelectual sau de încordare morală. Etica și echitatea socialistă ne obligă să facem totul pentru ca astfel de oameni să nu mai crească.

Este de datoria tuturor factorilor educativi să se preocupe de adolescenții care, datorită uneori temperamentului, caracterului lor, unei anumite conjuncturi, rămîn infirmi din punct de vedere spiritual, pentru că nu se antrenează și nu sînt activizați în efortul acesta imens de făurire a unei vieți noi, cu oameni cu o moralitate nouă.

*

* *

Sarcina educării adolescenților în spiritul eticii și echității socialiste vizează cele mai diverse aspecte ale activității și vieții acestora. Dar numai declanșînd reacții și preocupări simultane pe linia formării, corectării și autoeducării adolescenților în spiritul eticii comuniste, se creează premisele de bază pentru însușirea temeinică a normelor de conviețuire în spiritul moralei comuniste. Cultivate cu grijă, într-o etapă de dezvoltare ce se caracterizează prin sensibilitate, generozitate, receptivitate față de nou, principiile eticii și echității socialiste sînt de natură să formeze la adolescenți puternice trăsături morale și de caracter.

BIBLIOGRAFIE

Nicolae Ceaușescu: *Expunere cu privire la programul P.C.R. pentru îmbunătățirea activității ideologice, ridicarea nivelului general al cunoașterii și educației socialiste a maselor, pentru așezarea relațiilor din societatea noastră pe baza eticii și echității socialiste și comuniste*, în vol. „Plenara C.C. al P.C.R.", 3—5 noiembrie 1971, București, Editura politică, 1971.

* * * Proiectul de norme ale vieții și muncii comuniștilor, ale eticii și echității socialiste adoptat de Conferința Națională a P.C.R. din 19—21 iulie 1972.

A. Dancsuly: *Relația profesor-elev în perspectiva unei educații moderne. Educație și contemporaneitate*, Editura „Dacia", 1972.

P. M. Jacobson: *Bazele psihologice ale formării sferei emoționale la elevi*, „Sovetskaia pedagoghika", nr. 6/1971.

A. V. Mudric: *Importanța relațiilor interpersonale ale elevilor de vîrstă școlară mare*, „Sovetskaia pedagoghika", nr. 4/1971.

D. Salade, R. Ciurea: *Aspecte genetice ale educației morale. Educație și contemporaneitate*, Editura „Dacia", 1972.

JULIETA ALEXANDRU

Proiectul de norme — model de comportament pentru elevi

Proiectul de norme ale vieții și muncii comuniștilor, ale eticii și echității socialiste, adoptat la Conferința Națională a Partidului Comunist Român din 19—21 iulie 1972, oferă întregului nostru popor un îndreptar al comportamentului de zi cu zi cu valoarea unui autentic cod moral al relațiilor sociale. Sintetizînd cu pregnanță datoriile comuniștilor față de societate, dar și față de ei înșiși, proiectul de norme propune în fapt un model comportamental ce reflectă atitudinea față de viață a cetățenilor unei țări socialiste din care a dispărut imoralitatea generată de exploatarea omului de către om și în care munca în folosul tuturor, munca fiecărui cetățean este considerată o datorie fundamentală.

Publicarea acestui document reprezintă un ajutor deosebit de important acordat de partid școlii, tuturor educatorilor din țara noastră. Activitatea de educare morală a tinerei generații, acțiunile complexe și variate ce se înscriu în sfera acestei activități primesc astfel o cartă unică ce le definește scopul și obiectivele, le orientează direcțiile de acțiune, le oferă un program educațional integral, care este un program al construirii personalității în spiritul moralei comuniste. În acest sens, el propune atît profesorilor, cît și elevilor, firește cu deosebirile implicate de poziția specifică în structura relației educaționale, o bogată tematică de meditații, formularea unei atitudini materializate în acțiuni constructive.

Pornind de la aceste poziții principiale ne-am propus în cercetarea de față să evidențiem poziția unor adolescenți, elevi din ultimele clase ale liceului, față de însemnatele norme exprimate în proiectul de norme prin datoria de a munci.

În acest scop, Proiectul de norme a fost prezentat unui lot de 300 subiecți, elevi din anii III—IV ai Liceului „Ion Neculce" din București. S-a cerut subiecților să studieze cu atenție proiectul de norme, arătînd apoi cum înțelege fiecare sarcinile ce-i revin ca elev. Am urmărit confruntarea modelului comportamental propus de proiect cu statutul de elev.

Un aspect semnificativ îl constituie numărul mare de subiecți (220) care au ales prevederile punctului 16 al Proiectului de norme ca temă centrală a comentariilor lor. Acest punct postulează că „Munca este o datorie fundamentală, de onoare a fiecărui membru al Partidului Comunist Român, a tineretului comunist. De aceea, ei trebuie să fie un exemplu de dăruire și pasiune în muncă, în activitatea creatoare, pentru făurirea valorilor materiale și spirituale ale societății".

Analizînd răspunsurile elevilor, se desprind ca fiind mai frecvente următoarele puncte de vedere :

a) Recunoaşterea datoriei de a munci în folosul societăţii pentru edificarea societăţii socialiste multilateral dezvoltate ca principiu fundamental al propriei atitudini faţă de societate. Totalitatea subiecţilor consideraţi îşi construiesc argumentarea şi îşi definesc poziţiile pornind de la această convingere.

b) Necesitatea de a fi conştient de importanţa muncii sale. Activitatea pe care o depun elevii pentru a îndeplini ulterior o funcţie constructivă în societate este necesară, se integrează muncii întregului popor şi ca atare impune seriozitate şi responsabilitate ca orice muncă.

c) Munca socotită ca proces de creaţie neîntreruptă în folosul societăţii. Căutarea noului, a ceea ce este original. Punctul de vedere prospectiv este adeseori evocat pentru a sublinia răspunderea faţă de societate a unei generaţii ce va fi confruntată cu exigenţele „anului 2000", a unei epoci de înaltă tehnicitate.

d) Relaţia dintre muncă şi necesitate. Munca este considerată de majoritatea subiecţilor ca o necesitate fizică şi psihică a omului, ca o dovadă de sănătate sufletească.Convingerea că munca bine făcută este un izvor de plăcere atît ca activitate propriu-zisă, cît şi ca satisfacţie a datoriei împlinite.

e) Obligaţia valorificării pregătirii primite în şcoală prin integrarea promptă în structurile productive ale societăţii. Pregătirea şcolară este considerată ca o investiţie socială ce trebuie pe deplin valorificată.

f) Atitudinea faţă de fenomenele de parazitism. Poziţia celor mai mulţi subiecţi se caracterizează printr-o atitudine deosebit de drastică ce îmbracă adeseori formulări intransigente.

Societăţii i se recunoaşte nu numai dreptul, ci şi datoria de a lua măsuri cît de severe împotriva celor ce refuză să muncească. Subiecţii în totalitate consideră că individul nu are latitudinea de a refuza munca datorată societăţii, că el are obligaţia de a munci, această obligaţie întemeindu-se pe calitatea sa de consumator, de beneficiar al valorilor materiale şi spirituale create de toţi oamenii muncii. În legătură cu poziţia ce trebuie adoptată faţă de aceste elemente, soluţiile propuse diferă. Este semnificativ faptul că numai o mică parte dintre subiecţi socotesc necesară o muncă de lămurire. Cea mai mare parte (75%) se pronunţă pentru o atitudine severă, pentru măsuri drastice care să ducă la lichidarea mentalităţii „învechite".

Un număr mare de subiecţi (cca 60%) s-au referit în mod deosebit la punctul 20 al Proiectului de norme care prevede că „Îndeplinirea sarcinilor tot mai complexe pe care le ridică etapa construirii societăţii socialiste multilateral dezvoltate cere în mod imperios ca fiecare membru de partid, toţi comuniştii, în special cei aparţinînd generaţiilor tinere, să-şi perfecţioneze necontenit pregătirea de specialitate, competenţa profesională, să depună eforturi neslăbite pentru a-şi însuşi tot ce este nou şi înaintat în ţară şi pe plan mondial în profesiunea sau meseria lor, să-şi lărgească continuu orizontul cunoaşterii ştiinţifice şi de cultură generală, să-şi îmbogăţească mintea şi spiritul cu tot ce a creat mai de preţ geniul uman".

Tema autoperfecţionării ca datorie faţă de societate şi faţă de sine însuşi apare ca un laitmotiv în aceste comentarii. Cerinţa permanentă a autodepăşirii nu reprezintă un demers cu caracter individualist, subiectivist menit să asigure individului un loc preponderent între semenii săi, să le impună superioritatea sa, ci este funcţie de interesul general al societăţii socialiste, beneficiară în folosul tuturor, a

talentelor şi competenţelor pe care le generează şi le formează. Posibilitatea de a-şi dezvolta înclinaţiile şi aptitudinile, de a deveni un om creator fiind în mare măsură datorate societăţii, aceasta este îndreptăţită să se folosească de rezultatele creaţiei membrilor săi şi să le ceară să-şi menţină potenţialul creator la cel mai înalt nivel.

Lărgirea orizontului ştiinţific şi cultural este indicată de majoritatea subiecţilor ca o condiţie esenţială pentru atingerea unui nivel profesional înalt corespunzător cerinţelor societăţii contemporane. Informarea permanentă, cunoaşterea celor mai noi realizări ale ştiinţei şi tehnicii devine o obligaţie a celui ce aspiră la o activitate cît mai rodnică pentru societate.

Conceptul de responsabilitate, importanţa pe care i-au acordat-o subiecţii noştri, a concertat, de asemenea, un număr semnificativ de răspunsuri în jurul punctului 18 al Proiectului de norme care prevede că „O trăsătură de bază a profilului moral al membrilor de partid, a tinerilor comunişti trebuie să fie înalta conştiinţă profesională, responsabilitatea pentru îndeplinirea exemplară a sarcinilor încredinţate, intoleranţa faţă de chiul, superficialitate sau indisciplină în muncă".

Aceste răspunsuri au putut fi sistematizate în raport cu următoarele opţiuni :

Munca este considerată ca atare numai dacă este utilă societăţii. Nu orice îndeletnicire poate aspira la denumirea de muncă. Pot pretinde la această noţiune numai activităţile executate ireproşabil, cu rezultate foarte bune pentru societate.

Conştiinţa profesională se reflectă în rezultatele muncii şi devine un imperativ pentru cel ce munceşte.

Superficialitatea în muncă, chiulul, lipsa responsabilităţii în îndeplinirea sarcinilor sînt considerate ca încercări de a frauda societatea şi susceptibile de a fi sancţionate. Reapare în analiza acestor comportări negative, intoleranţa specifică adolescenţei, refuzul oricăror concesii făcute demisiei de la îndatoririle sociale. În acelaşi timp, însă, aspiraţia spre perfecţie în efectuarea unei activităţi, respectul pentru măiestrie, pentru performanţe înalte şi pentru cei ce le obţin se reflectă constant în comentariile la această normă.

Un număr important de răspunsuri comentează tema participării fiecărui cetăţean la gospodărirea avutului obştesc. După cum prevede această normă de comportare (13) „Fiecare comunist trebuie să manifeste cea mai mare grijă şi răspundere pentru sporirea şi înflorirea continuă a avuţiei naţionale, să acţioneze pentru gospodărirea cît mai eficientă a mijloacelor şi resurselor societăţii noastre, să lupte împotriva neglijenţei şi risipei, a tuturor manifestărilor care duc la irosirea averii obşteşti". Această cerinţă a fost interpretată astfel :

Cetăţeanul patriei noastre este prin definiţie un participant la viaţa socială în totalitate. Această îndatorire se întemeiază pe calitatea sa de proprietar al mijloacelor de producţie şi concomitent de producător.

Atitudinea activă faţă de avutul obştesc nu se limitează numai la unităţile de producţie. Oraşul, strada pe care locuieşti şi în cazul de faţă şcoala, reprezintă obiective ale spiritului gospodăresc cetăţenesc.

Răspunderea pentru sporirea avuţiei obşteşti şi apărarea realizărilor oamenilor muncii de efectele neglijenţei şi risipei este prezentată ca o sarcină permanentă.

Sintetizînd poziţiile evidenţiate mai sus, punctele de vedere ale subiecţilor noştri despre muncă ne apar ca decurgînd dintr-o concepţie deosebit de riguroasă despre drepturi şi îndatoriri în societatea socialistă, exprimînd un nivel de aspiraţie înalt.

Un aspect inedit l-a reprezentat pentru noi intransigența subiecților față de comportările antisociale, măsurile propuse vizînd eliminarea elementelor ce contravin moralei societății noastre. Subiecții nu sînt dispuși să acorde circumstanțe atenuante sau să accepte măsuri de îndreptare de lungă durată. „Paraziții" care nu răspund imediat la somația societății trebuie siliți să apuce pe drumul drept.

Munca este permanent definită ca o activitate utilă societății. În acest context se evidențiază stăruitor aspirația spre perfecție, spre desăvîrșire.

Semnificativă este, de asemenea, convingerea frecvent exprimată că personalitatea se exprimă mai ales ca personalitate creatoare, iar creația poate fi evaluată numai în raport cu valoarea ei socială.

MARIN CĂLIN

Datoria morală — un obiectiv central al educației

Moto : „O dezvoltare reală a personalității nu e cu putință decît în lume, în interrelații neîntrerupte cu ea"[1].

Educația morală vizează o deschidere spre valorile centrale ale ethosului civilizației noastre socialiste. Una din aceste valori este *datoria*. Ea are importanța unei cuceriri a esenței fiecărui om, individual ca om, ridicîndu-l la o substanțialitate etică exprimată în numeroase valori acționale, cum sînt dăruirea socială, hărnicia și conștiinciozitatea în muncă, respectul adevărului, combativitatea etc. În acest fel conștiința datoriei morale asimilează necesitățile zilnice, practice, ale vieții cotidiene, fiind chemată la o prezență activă în reglementarea relațiilor interumane (datoria față de sine) și a relațiilor dintre om și societate (datoria față de alții). Această valoare educativă deosebită a datoriei aduce un unghi de vedere pe care îl considerăm major pentru procesul educației morale în școală, pentru construirea unei programe educative în special. Din acest punct de vedere este semnificativ faptul că, în Proiectul adoptat în iulie 1972 de Conferința Națională a P.C.R. cu privire la normele vieții și muncii comuniștilor, ale eticii și echității socialiste, datoria morală este definită prin pozitivitatea ei ca o normă de acțiune multilaterală, raportată la conștiința de sine a individului și a colectivității.

În literatura și practica noastră pedagogică, însă, datoria nu este privită ca o valoare morală ; se consideră că ea ar reprezenta „expresia unui imperativ social care solicită însușirea valorilor morale"[2]. De asemenea, întîlnim în literatura etică marxistă diferite moduri de a gîndi și înțelege această valoare, fiind studiată în treacăt sau mai amănunțit, dar într-o manieră contradictorie ; datoria este privită ca o acțiune social-necesară sau ca o obligație, desprinsă din binele social, pe care individul o are față de cerințele societății. Astfel, o primă chestiune care ne apare ca necesar să o examinăm în acest studiu este să presupunem un anumit mod de abordare a datoriei și să încercăm a o soluționa, deoarece din definirea sa teoretică rezultă implicit consecințele sale educative practice. Acest mod vizează cel puțin două aspecte definitorii. Mai întîi, posibilitatea de cunoaștere a datoriei de către elevi. Aceasta se raportează în general la înțelesul existenței umane ; un înțeles care proiectează la nivelul vieții școlare — ca necesar și posibil — un sens al străduinței fiecărui elev de a învăța și de a se raporta la universul moral. Apoi posibilitatea de acțiune a conștiinței datoriei morale ; ea se raportează la condiția umană ca relație morală. Această raportare vizează o conștiință morală de sine în

[1] Georg Lukacs, *Estetica*, vol. 1, Ed. Meridiane, București, 1972, p. 751.
[2] Marin Vișan, *Școala și cultivarea valorilor etice*, „Revista de pedagogie", nr. 5/1972.

dubla sa ipostază : de scop și mijloc al existenței, prezentă în determinări multiple și concrete de comportare.

Privită prin însăși geneza ei, datoria etică se prezintă — după părerea noastră — într-o formă obiectivă și subiectivă și se integrează în problemele umane valoric-normative și acționale. Obiectivul în explicarea datoriei îl reprezintă aici *existența socială*. El vizează natura socială a datoriei și rolul colectivității sociale, al cerințelor și intereselor general-sociale în fixarea și propagarea datoriilor etice față de comportarea individului în raporturile sale cu acestea. În ceea ce privește subiectivul în înțelegerea acestei valori, acesta privește *conștiința individuală în acțiune*. El se prezintă ca o necesitate — după expresia lui Marx — de realizare și afirmare a omului prin activitate, în a-și dezvălui, în acest fel, „tendința de a se realiza pe sine, de a-și da prin sine însuși obiectivitate în lumea obiectivă" [3]. Acest element psihologic cuprinde componenta intelectuală și emoțională a conștiinței individuale cu elementele sale definitorii : motiv, înclinație, imbold, rezultat etc. Conceptînd datoria în acest fel, putem desprinde modalitățile teoretice fundamentale în interpretarea sa. Putem contura astfel problematica acestui concept, precum și procesualitatea implicațiilor sale în zonele subiectivității umane, în stimularea și formarea lor.

În primul rînd, nu poate fi vorba de o existență a datoriei în afara practicii noastre umane, în afara unei funcționări sociale concrete. Ca orice valoare, datoria își are originea în activitatea socială a oamenilor. Aceasta se exprimă în momentul obligativității etice. Este unul din momentele datoriei, esențial, în general, în morală. El privește aspectul extern al comportamentului uman, în relațiile sale multiple, sub forma normelor morale de conduită, față de sine și față de alții. De aceea, obligațiile subsumate de datorie „...sînt o urmare necesară a relațiilor care există între oameni" [4]. Pentru etica datoriei obligativitatea implică anumite cerințe, cu caracter obiectiv, anumite interese sociale, care pretind săvîrșirea unei fapte, a unei acțiuni sau abținerea de la săvîrșirea lor. În conținutul obligației etice găsim, deci, o i n t e n ț i o n a l i t a t e, ca un drept de prestare a unei atitudini din care să izvorască o anumită utilitate a unor acte pozitive pentru societate. Prin mijlocirea acestor acte, datoria etică dobîndește o legitimitate obiectivă. Realizarea necesității pe plan moral cunoaște, în acest fel, mai multe moduri de înfăptuire.

Dacă am admite că ceea ce trebuie să fie comportamentul uman, ceea ce este de dorit să fie el pentru societate, ar rezulta dintr-o necesitate care depășește limitele subiectivității umane, sub forma obligativității, cu putere de imperativ, de poruncă, atunci unicul mod de realizare al datoriei etice ar fi obligația, cu actul ei de constrîngere. Or, datoria morală, spre deosebire de acest tip de obligație, reprezintă domeniul d e z i r a b i l i t ă ț i i constructive, al gîndirii și convingerii, în aliajul lor dialectic cu obiectivitatea, cu mecanismul relațiilor dintre obiectiv și subiectiv, dintre extern și intern, dintre general și individual, în procesul devenirii și realizării sale. Cum se știe, necesitatea unui anumit fel de activitate, printr-o anumită comportare, este pentru individ o cerință a societății, o nevoie a ei în lumea reală, ca o existență anumită ; o existență de fapt și în devenire, în dinamica ei, unde „ca om determinant real, are în virtutea acestor nevoi o anumită

---

[3] V. I. L e n i n, *Opere*, vol. 38, E.P., București, 1959, p. 206.

[4] D'H o l b a c h, *Sistemul naturii*, Ed. științifică, București, 1957, p. 148.

menire și o anumită misiune... dată prin existența empirică"[5] : acelea ale locului și rolului pe care îl ocupă și îl are, în cadrul relațiilor sociale. Acestea se referă la poziția socială și activitatea determinată a individului în raport cu structura de ansamblu a societății[6].

Aceste considerații ne introduc mai profund în conținutul celei de-a doua laturi a datoriei.

După cum s-a precizat mai înainte, latura subiectivă a datoriei se manifestă într-un dublu sens : ca proces de cunoaștere și de valorificare subiectivă și ca fenomen emoțional, cu o dinamică deosebită interioară, în care convingerea, sentimentul și voința acționează ca forțe ideale, care pun în mișcare energia practică a omului. Din punct de vedere psihologic, momentul obligativității etice nu este negat. El ia în acest plan o formă de impulsionare ; este un imbold, un motiv de conduită. El este o convingere, este un crez ; este o concepție dublată de afectivitate, de pasiune, dorință etc., care îndeamnă la îndeplinirea datoriei.

Ca proces de cunoaștere, datoria etică include înțelegerea obligațiilor morale din punctul de vedere al necesității, al semnificației și însemnătății lor sociale. Conceputul de datorie implică întrebările : „de ce trebuie" să fie săvîrșită o faptă, să fie realizată o cerință morală, să fie respectat un interes general și „cum trebuie" să fie înfăptuite, prin ce mijloace ?[7]. În acest sens, datoria etică are întotdeauna la bază o raportare : a ceea ce este, există și a ceea ce trebuie să fie omul și societatea, existența sa obiectivă și subiectivă. Această raportare între relația unor stări de fapt, între meditațiile omenești și anumite dorințe variabile, între posibilitățile de satisfacție ale cerințelor spirituale ale societății și năzuințele individuale, implică imperativul binelui social.

Deoarece în viața noastră etică orice dorință, orice hotărîre sau acțiune se prezintă în contact cu lumea obiectivă, latura subiectivă a datoriei pune în evidență și al doilea element component al său : datoria ca fenomen emoțional. Acest element cuprinde un complex de procese afective ce reprezintă atitudini ale subiectului față de mediu. Ele desemnează în planul conștiinței individuale trecerea de la ceea ce se face la ceea ce trebuie să se facă, adică starea acesteia „că-i lipsește ceva, pentru ca să caute a depăși starea de fapt"[8], precum și gradul de receptivitate și angajare, de satisfacere a trebuințelor noastre.

În acest fel, în conceptul de datorie e prezentă dialectica unui proces de condiționare dintre necesitate și valoare, dintre imperativ și posibil, în care componenta sa intelectuală și emoțională constituie un izvor al forței morale a omului. Prezența rațiunii ca element intelectual al datoriei condiționează vrerea și dorința acesteia. Numai acum momentul obligativității poate angaja volițional individualitatea omului, adeziunea subiectivității lui. Această subectivitate nu este însă o oglindă pasivă a lumii obiective. Ea este activă, ia atitudini și inițiative ; în ea intervin selecția pentru un anumit comportament, preferința și nivelul de aspirații care determină ca datoria, prin cultivarea ei, să fie un „mod" de existență în sensul unei modalități de afirmare morală a conștiinței de sine, atunci cînd are ca suport

---

[5] Karl Marx, Fr. Engels, *Opere*, vol. I, ediția a II-a, Editura politică, București, 1962, p. 291.

[6] Ralph Linton, *The Study of Man*, An Introduction, 1936, p. 110 ; vezi și Traian Herseni, *Despre clasificarea științelor sociale*, „Sociologia militans", vol. 1, București, 1969.

[7] Seneca, *Scrisori către Luciliu*, p. 334.

[8] D. D. Roșca, *Existența tragică*, p. 217.

necesităţile şi valorile vieţii sociale, cu deosebire cele morale, pentru că ele dau sens comportamentului.

Din cele prezentate rezultă că în virtutea laturilor sale, datoria dobîndeşte o legitimitate obiectivă şi subiectivă şi îi putem înţelege locul şi rolul în viaţa omului şi a societăţii. În primul rînd, funcţia activă a datoriei, semnificaţia ei socială, au o valoare integrativă, aceea de permanentă referinţă a comportamentului la sensul existenţei umane într-un moment dat. Datoria este în acest cadru conştiinţa actelor pe care le săvîrşim, luciditatea şi destinaţia pe care „trebuie" să le aibă. Credem ca aceste caracteristici îi conferă dimensiunea profund umanistă, importanţa pe care o are pe toate planurile vieţii noastre.

În al doilea rînd, reuşim să deslusim răspunderea socială a individului şi a colectivităţii pentru actele lor de conduită, deoarece datoria etică finalizează o angajare complexă a subiectivităţii umane. Prin ecoul ei în conştiinţa omului, datoria este o formă a responsabilităţii sociale. Ea valorifică persoana „în raporturile ei de tensiune cu valorile, normele, imperativele etice"[9], pentru că presupune realizarea idealului societăţii socialiste, prin care omul îşi făureşte propriul destin, îşi dezvoltă şi îmbogăţeşte personalitatea cu înalte valori spirituale. Datoria ne apare astfel, prin conţinutul şi semnificaţia sa, organic legată de idealul socialist. Prin structura sa, se dovedeşte a fi apta să satisfacă trebuinţele, necesităţile şi aspiraţiile umane. Ea se defineşte astfel ca o modalitate subiectiv-individuală şi colectivă de manifestare conştientă şi responsabilă în dezvoltarea socială şi personală. Prin această funcţionalitate, datoria morală este un indicator al valorii personalităţii. Aceasta pentru că valoarea morală a personalităţii este gradul de integrare a individului în sistemul de valori şi necesităţi obiective apărute la nivelul relaţiilor sociale.

Recepţionarea de către om a cerinţelor sociale şi a intereselor, în dinamica lor concret-istorică, are loc printr-un proces de înţelegere etică, care implică o apreciere a valorii cerinţelor de conduită. Actul de apreciere al acestor cerinţe se asociază cu un efort susţinut pentru afirmarea personalităţii, pentru o confruntare valorică statornică cu mediul social. Un astfel de act este profund legat de conceptul de sens al vieţii, înţeles ca o imagine clară despre om şi despre situaţia lui în lume, despre locul său în Univers, despre libertatea sa. Prin intermediul acestuia, conştiinţa datoriei se referă la realizarea unor scopuri, la împlinirea unor aspiraţii şi îndatoriri majore, „pe linia participării şi contribuţiei... la crearea valorilor materiale şi spirituale din care se constituie patrimoniul general al societăţii"[10]. Cum creaţia de valori este elementul inseparabil al notei de specie a omului, datoria etică, prin finalizarea sa, se prezintă, după opinia noastră, ca un proces de manifestare a forţelor subiective ale omului. Datoria este, în acest caz, un mijloc de realizare conştientă a valorilor morale, ca scopuri ale vieţii[11]. Totodată, ea se prezintă ca o exteriorizare a vieţii individuale şi colective în practica socială : o exteriorizare de atitudini, de acţiuni, „care se afirmă ca forţe esenţiale umane"— cum spuneau Marx şi Engels — şi se manifestă ca un mod de obiectivare a esenţei umane într-un produs de natură spirituală : adeziune şi angajarea creatoare pe planul practicii social-istorice. În acest plan al comportamentului conştiinţa dato-

[9] C. I. Gulian, *Introducere în etica nouă*, Bucureşti, 1946, p. 29.
[10] N. Kallos, A. Roth, *Axiologie şi etică*, Ed. ştiinţifică, Bucureşti, 1968, p. 96.
[11] Tudor Vianu, *Introducere în teoria valorilor*, Buc., 1942, p. 125.

riei morale este o continuă semnificare a existenței umane. De aceea, ea ocupă locul principal între conceptele etice, ca o valoare și o „modalitate" superioară, intenționată, de viață și conduită permanentă.

Formarea conștiinței datoriei etice, rezultat prin excelență al educației, presupune însă o atitudine de acceptare și prețuire a unor valori și de respingere a altora. În această privință, datoria morală este o transmițătoare de mesaj etic, cu un conținut istoricește și socialmente determinat. Ea se definește, întotdeauna pe plan subiectiv, prin tălmăcirea străduinței omului spre progres, afirmare și depășire a eu-lui său. În constituirea sa sînt implicate un complex de năzuințe, de aspirații, de imbolduri spre căutare și deslușire etică, ce se intercondiționează cu lumea obiectivă. Adică, pentru ca omul să acționeze în direcția trebuințelor și a valorilor prețuite de societate, este necesar să-și determine conduita pe baza condițiilor de viață, a căror expresie obiectivată ca înțelegere și trăire a nevoilor societății, sînt interesul individual și general în corelare și scopul și motivul moral ca elemente stimulatorii orientative, ca mijloc și rezultat apreciativ al unei comportări conștiente și responsabile atît individuale, cît și colective.

Aceste concluzii ne conduc la o însemnată întrebare de ordin educativ, ce reprezintă *a doua chestiune a studiului* de față, anume : în ce condiții ale educației conduita morală a individului se constituie ca un moment al obligativității etice și cînd anume se realizează ca un rezultat al datoriei ?

Propunem să explicăm această întrebare printr-o situație educativă sesizată printr-una din cercetările noastre asupra înțelesului datoriei morale de către preadolescenți. Ea se referă la fondul posibilității de educare, în general, a datoriei morale.

Se cunoaște că educația raportată la societate, ca totalitate, precum și la raporturile specifice ale omului cu aceasta, înseamnă să aibă întotdeauna în vedere și să „profite" de achizițiile umane ce decurg din această raportare : cele ale culturii, științei, comunicării, conviețuirii. Cu alte cuvinte, să „beneficieze" de cuceririle existențiale, mereu în înnoire și reliefare. În această perspectivă educarea conștiinței datoriei morale vizează o raportare la conținutul moral-axiologic al instrucției, inclusiv al lecturilor „biografiei" unor personalități ale istoriei și culturii noastre naționale sau universale. Totodată, cultivarea datoriei etice implică o raportare la „îndatoririle" școlare cotidiene ca o modalitate specifică de existență.

Adică, în practica școlară, comportamentul elevilor presupune obligativitatea și respectarea unei suite de cerințe morale, ca expresie a unor interese majore sociale ; presupune îmbogățirea inteligenței și atitudinii etice a elevilor prin raportarea lor la valorile centrale ale ethosului. Conștiința și conduita morală a elevilor au ca izvor această referință, aceste cerințe, definite de necesitatea morală a existenței și ordinii școlare, avînd ca obiectiv un sistem de acțiuni și acte de conduită îndreptate spre dezvoltarea armonioasă a personalității lor. Acest obiectiv se extinde, se aprofundează : de la conținutul cerințelor școlare, cotidiene, la dimensiunile cerințelor social-etice ale patriei, poporului, națiunii, inclusiv la conținutul datoriilor morale socialiste, în raporturile internaționale ale țării noastre cu alte țări, cu alte popoare. Procesul de educație este aici o conștientizare a sensului necesar al cerințelor ce decurg din fiecare etapă a construcției socialiste, în vederea educării sentimentului de responsabilitate individuală și colectivă a școlarilor, pentru progresul continuu în școală și în societate.

În acest fel, semnificația socială a datoriei școlare se definește prin problematica formării motivelor și intereselor elevilor, a judecăților, convingerilor, sentimentelor și obișnuințelor morale. Această problematică conține în sine crearea relațiilor interumane între elevi în înțelesul de analiză critică și opinie despre *ceea ce sînt ele* și de raportare la *ceea ce ar fi bine să fie*. Repetarea acestor interrelații între elevi duce la formarea unor modele individuale de comportament, întemeiate pe criteriul respectării cerințelor ce decurg din datoriile de școlar și pe capacitatea de alegere liberă și conștientă a unui model de conduită, ca o esență proprie a personalității.

Pentru practica școlară, se poate spune, datoria etică trebuie sa devina intr-un fel o „deprindere și modalitate a simțirii"[12], ceea ce implică sarcina formării conștiinței obligativității morale față de societate și față de sine. Realizarea acestei sarcini presupune plasarea procesului educativ, pe măsură ce elevii, se apropie de clasele mari, în coordonatele filozofice axiologice ale cerințelor și intereselor sociale. Astfel, în formarea conștiinței datoriei, actul educativ în proiecție filozofică este indispensabil. Anume, preocuparea pentru a-i face pe elevi să înțeleagă și să „trăiască" viața școlară ca un anumit „mod de existență" : o întretăiere a conștiinței lor individuale cu conștiința socială. Finalul acestui proces ne prezintă îndatoririle școlare în înțelesul de cerințe, ca datorie morală propriu-zisă, ca împlinire practică a obligațiilor morale față de societate, în înțelesul unei aderări de bunăvoie la un model de comportare care concordă cu un sistem de valoare-atitudine[13]. Din cerință exterioară, obligația etică este acum convingerea acesteia, este voință și sentiment al datoriei. Datorită lor, obiectul acțiunii educative se simte acum ca un angajat intim față de societate. Prin acest moment, individul simte atitudinea societății față de el ca un imperativ, o poruncă, o chemare, pentru că a înțeles locul său în societate, însemnătatea activității sale, participarea sa în activitatea generală a societății. În acest caz, datorie are pentru elevi înțelesul de „model" de conduită, ce se plasează în „modalitățile" de satisfacere a nevoilor existenței umane : acelea de „participare" multilaterală a actului uman la creația istorică. Ei disting prin datorie, cu acest înțeles, reflectarea programatică a realității sub forma cerințelor necondiționate față de ceea ce poate și trebuie să fie conduita individului. Realizarea datoriei nu se mai impune, de data aceasta, sub forma unei influențe coercitive, exprimate de societate în interesul ei.

În cadrul școlii, colectivul de pedagogi pretinde elevilor îndeplinirea cerințelor rezultate din necesitatea formativă a instrucției și educației. Datoria morală propriu-zisă privește atitudinea individului față de societate : aceea de angajare la chemarea acesteia. Datoria are acum pentru elevi înțelesul de mijloc, de modalitate de împlinire a modelului de conduită cerut. În acest caz obligativitatea etică a comportării se impune în virtutea sensului valoric al cerinței de conduită. Din acest punct de vedere, elementul imperativității și al constrîngerii, pe care-l presupune educația, este conștient și voit însușit de către elevi. La acest rezultat se ajunge în procesul educației cînd elevii înțeleg și, prin modalități adecvate de influențare, își însușesc sensul de utilitate valorică al cerințelor de conduită, depun

[12] G. W. Hegel, *Enciclopedia științelor filozofice*, Ed. Academiei R.S.R., 1966, p. 332.
[13] Ralph Linton, *Fundamentul cultural al personalității*, Editura științifică, București, 1968, p. 171.

un efort de integrare morală, prin mijlocirea aspirației lor etice, a preferinței, acceptării și alegerii uneia sau alteia din cerințele de conduită și activitate formulată. În această privință, educatorul are obligația motivării valorice, sociale și morale, a cerințelor formulate față de conduită, elevilor. El are sarcina formării conștiinței elevilor ca subiect conștient și activ al îndatoririlor sociale, spre a-și da seama pe deplin de sine, a se descoperi pe sine ca o verigă a procesului social, al cărui conținut este definit de îmbinarea intereselor generale ale societății, cu interesele personale. Pentru educarea conștiinței datoriei etice a elevilor ele prezintă o necesitate absolută de creare a unor condiții subiective ale personalității elevilor, cum sînt înclinațiile, interesele, motivele, năzuința de a ocupa un loc de frunte în colectivul clasei etc., prin mijlocirea cărora cerințele etice formulate de educator să devină înțelese și aplicabile [14].

Aceste două momente, ale imperativității și angajării morale, ce se oglindesc distinct în conceptele de „obligație" și „datorie" explică, în planul educației școlare, modalitățile complexe ale transferului de valori ce are loc între ele. Pe de o parte interesele și cerințele umane concrete, pe de alta, dorințele, năzuințele și înclinațiile personale, convingerile și sentimentele individuale ca îndatoriri și motive de conduită, inspirate de conștiința etică a datoriei. Ele influențează afectivitatea individului, îi restructurează lumea internă. În mod deobesit ele se prezintă ca două momente de largă rezonanță. Unul privește simțul obligativității ca o atitudine activă, pozitivă a personalității față de cerințele etice, celălalt reflectă relația afectivă față de societate, atașamentul și devotamentul față de ea.

Conținutul acestei relații, exprimat de datorie, în principal sub forma convingerii și a sentimentului, subsumează cel mai caracteristic element al său, înaltul spirit de răspundere față de îndatoririle sociale, pe care societatea noastră, în procesul dezvoltării sale multilaterale, tinde să-l cultive. Ea incumbă preocuparea pentru promovarea exemplului moral pozitiv cu participarea tuturor factorilor educaționali.

---

[14] A. I. Javoronko, *Formirovanie u uciaşcihsea otnoşenia k vilpolneniiu svoih obiaznostei*, „Referatele Academiei de științe pedagogice a R.S.F.S.R.", nr. 1/1958.

Prof. emerit ION DRAGU

Educarea tineretului în spiritul combativității și vigilenței revoluționare

Elaborînd teza făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate, conducerea superioară a partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, personal, a stabilit cu precizîune științifică rolul învățămîntului și al tuturor celorlalți factori educaționali în formarea omului nou. „Nu trebuie să uităm nici un moment — a atras atenția secretarul general al partidului la Conferința Națională — că mai presus de orice se află omul ; dezvoltarea lui multilaterală trebuie să stea în centrul tuturor preocupărilor partidului nostru, trebuie să fie țelul suprem al societății noastre socialiste"[1].

Prefigurînd profilul acestui nou tip uman — omul multilateral dezvoltat — și precizînd rolul principal al școlii în modelarea lui, partidul a subliniat că el trebuie să se caracterizeze, între altele, printr-un înalt spirit de combativitate și vigilență revoluționară.

În concepția partidului nostru, cultivarea combativității și vigilenței revoluționare — parte componentă a procesului de formare a omului nou — reprezintă o cerință logică a progresului societății socialiste. În acest sens, tovarășul Nicolae Ceaușescu arată că „Forța orînduirii noastre stă în conștiința înaltelor răspunderi și îndatoriri pe care fiecare cetățean le are față de patrie, față de apărarea cuceririlor socialiste ale poporului, în vigilența revoluționară a oamenilor muncii"[2].

Ca și toate celelalte însușiri ale omului nou, combativitatea și vigilența revoluționară sînt rezultatul acțiunii educațional-formative, se formează și se dezvoltă prin contribuția tuturor factorilor educativi. Este semnificativ că în propunerile de măsuri pentru îmbunătățirea activității politico-ideologice, de educare marxist-leninistă a membrilor de partid, a tuturor oamenilor muncii, secretarul general al partidului a atras atenția că în condițiile actuale, ale făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate „este necesar să se ia măsuri pentru ridicarea nivelului combativității revoluționare și a spiritului militant, partinic al întregii activități politice, ideologice și de educație comunistă a maselor, desfășurate de

[1] *Conferința Națională a P.C.R. — 19—21 iulie 1972*, Editura politică, București, 1972, p. 66.
[2] Nicolae Ceaușescu, ***România pe drumul desăvîrșirii construcției socialiste***, vol. I, Editura politică, București, 1968, p. 62.

organele și organizațiile de partid, de organizațiile de masă și obștești, de organismele de stat, de instituțiile de propagandă, ideologice și cultural-artistice" [3].

Pentru noi, cei ce activăm în domeniul învățămîntului este limpede că școlii, factorul principal de educație a tinerelor generații, de modelare a caracterelor și formare cetățenească a elevilor și studenților, îi revin sarcini hotărîtoare și în formarea și cultivarea combativității și vigilenței revoluționare. Posibilitățile pe care le avem la îndemînă în acest scop sînt multiple. Depinde de noi ca ele să fie valorificate, să fie transformate în realități educaționale. Iată de ce avem datoria ca începînd cu conținutul lecțiilor și continuînd cu orele de dirigenție, activitățile în afară de clasă și extrașcolare, cu activitatea de pregătire pentru apărarea patriei să urmărim în mod organizat, ca obiectiv central al muncii instructiv-educative, cultivarea vigilenței și combativității revoluționare.

Cheia de boltă a acestei activități constituie înarmarea tineretului cu concepția științifică marxist-leninistă despre natură și societate, educarea lui în spiritul combativității și vigilenței revoluționare. Această concepție a fost elaborată într-o viziune unitară, de ansamblu, în documentele de partid și de stat și în primul rînd în cele ale Congresului al X-lea și ale Conferinței Naționale a partidului și în Programul P.C.R. pentru îmbunătățirea activității ideologice, ridicarea nivelului general al cunoașterii și educația socialistă a maselor, pentru așezarea relațiilor din societatea noastră pe baza principiilor, eticii și echității socialiste și comuniste. O strălucită expresie a acestei viziuni o găsim în cuvîntările tovarășului Nicolae Ceaușescu. Este datoria noastră, a profesorilor, să încorporăm în conținutul lecțiilor și al altor activități instructiv-educative ideile fundamentale ale acestei concepții.

Desigur, un rol important în această privință îl au lecțiile de filozofie, economie politică, istorie, educație cetățenească, cunoștințe social-politice, literatura română care prin specificul lor permit constituirea unui adevărat sistem de cunoștințe privind cultivarea combativității și vigilenței revoluționare. După cum se știe, însă, actualele programe de învățămînt și manualele școlare, de care dispunem, nu oferă nici cadrelor didactice, nici elevilor bazele unui asemenea sistem ci doar cunoștințe dispersate. Le revine, deci, profesorilor misiunea de a reuni într-un sistem toate elementele existente și de a închega acest sistem, de a-l consolida și perfecționa pe baza documentelor de partid și de stat; la acest proces contribuind cadrele didactice de toate specialitățile și în primul rînd cele care predau științele umaniste. În predarea filozofiei și socialismului științific anul IV, bunăoară, introduc ideea combativității și vigilenței chiar din prima lecție a cursului. Vorbindu-le elevilor despre problema fundamentală și filozofică și despre partinitatea filozofiei le arăt că istoria gîndirii filozofice este istoria unei lupte permanente dintre materialism și idealism. De altfel, aceasta este un adevărat fir călăuzitor al tuturor lecțiilor atît de istorie a filozofiei universale, cît și de materialism dialectic și istoric și de socialism științific. O serie de lecții cum sînt cele despre revoluția produsă de apariția marxismului în filozofie, despre pătrunderea și răspîndirea filozofiei marxiste în România, despre contradicții ca izvor al dezvoltării, despre teoria cunoașterii, despre lupta de clasă, despre funcțiile statului socialist, despre conștiința socială, confruntările de idei în lumea

[3] Nicolae Ceaușescu, *Propuneri de măsuri pentru îmbunătățirea activității politico-ideologice, de educare marxist-leninistă a membrilor de partid, a tuturor oamenilor muncii*, Editura politică, București, 1971, p. 8.

contemporană, afirmarea ideologiei marxist-leniniste în epoca noastră etc., le folosesc ca bază a sistemului de cunoştinţe cu privire la cultivarea combativităţii şi vigilenţei revoluţionare. Obişnuiesc, apoi, ca în cadrul perioadei de recapitulare finală să acord acestei teme o lecţie specială. Ar fi, însă, o mare greşeală, să se considere că educarea tineretului în spiritul combativităţii şi vigilenţei revoluţionare este o obligaţie exclusivă a cadrelor care predau ştiinţele sociale. Tovarăşul Nicolae Ceauşescu a precizat în repetate rînduri că „toate cadrele didactice din întregul nostru învăţămînt au îndatorirea să militeze activ pentru educarea tineretului în spiritul concepţiei despre lume şi societate care stă la baza politicii partidului nostru“ [4]. Numai aşa, prin contribuţia efectivă a tuturor cadrelor didactice se poate realiza cu adevărat o educaţie multilaterală, numai aşa se poate înfăptui un adevărat sistem privind cultivarea vigilenţei şi combativităţii revoluţionare.

În Proiectul de norme ale vieţii şi muncii comuniştilor, ale eticii şi echităţii socialiste se menţionează că membrii P.C.R., uteciştii, toţi oamenii muncii din ţara noastră „trebuie să dea dovadă de vigilenţă şi combativitate revoluţionară faţă de orice acţiuni sau manifestări ostile orînduirii noastre socialiste, intereselor vitale ale poporului“ [5].

Prin tot ce întreprindem în şcoală este necesar să arătăm elevilor că atîta timp cît există imperialismul şi forţe reacţionare ostile socialismului, care promovează o politică ostilă socialismului, se menţine şi pericolul unor acţiuni duşmănoase îndreptate împotriva ţării noastre. Asemenea acţiuni se exercită prin elemente retrograde, rămase din rîndul fostelor clase exploatatoare sau al foştilor membri ai organizaţiilor reacţionare, precum şi prin elemente descompuse din punct de vedere moral. Am asistat, de exemplu la o oră de dirigenţie organizată la o clasă a anului I cu tema „Să cunoaştem şi să aplicăm prevederile legii cu privire la păstrarea secretului de stat“ în cadrul căreia s-a subliniat că faţă de astfel de elemente atît organele specializate ale statului, cît şi fiecare cetăţean al ţării, de la elevul de şcoală pînă la pensionarul albit de ani, au datoria să-şi menţină mereu trează vigilenţa şi să acţioneze cu fermitate pentru a zădărnici orice acţiune ostilă poporului, societăţii noastre socialiste, cuceririlor noastre revoluţionare. Cu tact şi pricepere dirigintele a atras atenţia elevilor asupra necesităţii de a privi şi analiza cu discernămînt şi responsabilitate informaţiile cu privire la diferitele ţări din Occident, de a manifesta vigilenţa faţă de încercările unor aşa-zişi turişti de a culege date care constituie secrete de stat, de a cunoaşte că posturile de radio de tipul „Europa liberă“ se află în serviciul şi trăiesc din subvenţiile unor cercuri ostile socialismului şi păcii.

Un element al educaţiei în spiritul combativităţii şi vigilenţei revoluţionare îl constituie formarea şi dezvoltarea unei puternice opinii împotriva mentalităţilor înapoiate, întrucît pe fondul unor astfel de mentalităţi pot să apară şi să se manifeste tendinţe, influenţe şi acţiuni ostile. În acest sens, corpul profesoral al liceului nostru orientează întreaga acţiune educaţională în direcţia formării tineretului şi situării lui pe poziţii active, de luptă împotriva a tot ce este învechit, înapoiat şi poate servi elementelor retrograde. Iată de ce acordăm o atenţie deose-

[4] Nicolae Ceauşescu, *România pe drumul desăvîrşirii construcţiei socialiste*, vol. 3, Editura politică, Bucureşti, 1969, p. 172.

[5] *Proiectul de norme ale vieţii şi muncii comuniştilor, ale eticii şi echităţii socialiste*, Bucureşti, 1972, p. 7.

bită combaterii la timp a unor manifestări cum sînt chiulul, trîndăvia, minciuna, necinstea etc. Ne-am convins din experienţă că astfel asigurăm preîntîmpinarea apariţiei unor acte antisociale, că este foarte important să acţionăm prompt şi cu fermitate, încă din stadiul incipient, împotriva maladiilor caracterului, pentru a nu le permite să prolifereze.

Piatra de încercare a educaţiei în spiritul combativităţii şi vigilenţei revoluţionare o constituie atitudinea faţă de avutul obştesc. În Proiectul de norme ale vieţii şi muncii comuniştilor, ale eticii şi echităţii socialiste se subliniază în mod deosebit datoria comuniştilor, a uteciştilor, a tuturor oamenilor muncii de a face totul „pentru apărarea şi dezvoltarea proprietăţii socialiste, de stat şi cooperatiste — temelia orînduirii noastre noi, sursa progresului necontenit al societăţii, a ridicării nivelului de trai al poporului, al fiecărui om al muncii"[6]. Noi le explicăm şi le demonstrăm elevilor că furtul din avutul obştesc, delapidările, orice distrugere de bunuri publice, risipa, neglijenţa, orice irosire a averii obşteşti reprezintă acte profund antisociale care lovesc în interesele poporului şi ale fiecăruia dintre noi.

Pentru a le forma elevilor o imagine completă asupra noţiunii de apărare a proprietăţii socialiste, le arătăm că nu de puţine ori apărarea averii obşteşti este înţeleasă unilateral, doar sub aspectul sancţionării celor ce-i produc prejudicii prin furturi sau delapidări. Le arătăm elevilor că averea obştească este grav prejudiciată şi prin folosirea necorespunzătoare a utilajelor, prin risipa de materii prime şi materiale, prin întîrzierea punerii în funcţiune la datele planificate a obiectivelor ce se construiesc, prin nerealizarea la termenele prevăzute a parametrilor proiectaţi, prin realizarea cu întîrziere a capacităţilor de producţie maxime, prin utilizarea neeconomicoasă a mijloacelor materiale şi financiare etc. Combativitatea revoluţionară presupune fermitate faţă de orice situaţie de acest fel, intransigenţă şi principialitate, spirit de răspundere, îndrăzneală în acţiune, lipsa oricărei îngăduinţe şi toleranţe faţă de cei ce lovesc într-un fel sau altul în proprietatea socialistă. Tocmai în scopul cultivării unor asemenea calităţi organizaţia U.T.C. din liceul nostru, cu sprijinul activ al direcţiei şi al întregului corp profesoral, a iniţiat o amplă şi eficientă acţiune de apărare a avutului obştesc. Sub lozinca „Păstrarea, îngrijirea şi dezvoltarea bazei materiale a şcolii — obiective de onoare ale organizaţiei U.T.C., ale tuturor elevilor", organizaţia de bază U.T.C. a fiecărei clase a luat în primire cîte un laborator, cabinet sau atelier al şcolii răspunzînd sub toate aspectele de buna lor păstrare şi întreţinere şi contribuind la continua lor dezvoltare şi înzestrare.

Formarea omului nou presupune vigilenţă şi combativitate revoluţionară şi faţă de acte antisociale de tipul carierismului, al parazitismului social, al tendinţei de a obţine de la societate mai mult decît reprezintă aportul propriu la sporirea avuţiei sociale, al încercărilor de a realiza venituri ilicite etc. Urmărim să-i creştem în aşa fel pe elevi încît în faţa unor asemenea acte ei să nu închidă niciodată ochii, să nu se situeze pe poziţie de expectativă, să nu manifeste toleranţă. Elevii noştri, viitorii absolvenţi, cetăţenii de mîine ai ţării vor şti, cu claritate, că a vedea că alături de tine se petrec fapte reprobabile şi a nu lua atitudine fermă împotriva lor înseamnă, în ultima instanţă, a abdica de la misiunea de om combativ, vigilent, intransigent faţă de neajunsuri şi lipsuri.

---

[6] *Idem.*

Educarea în spiritul combativității și vigilenței revoluționare presupune, de asemenea, intoleranță față de orice încălcare a ordinii sociale, a normelor socialiste de conviețuire. Omul nou trebuie să fie un model de comportare înaintată în producție ca și în societate, în familie ca și în relațiile cu tovarășii săi în toate împrejurările vieții, să aibă o conduită morală ireproșabilă, să manifeste combativitate necruțătoare împotriva huliganismului, a desfrîului, a oricăror vicii morale care degradează și înjosesc ființa umană.

Unul din elementele fundamentale ale procesului complex de cultivare a combativității și vigilenței revoluționare îl constituie lupta împotriva influențelor ideologiei burgheze, a oricăror confuzii ideologice, a concepțiilor străine marxism-leninismului. „Să nu uităm nici un moment, ne previne tovarășul Nicolae Ceaușescu, că asemenea concepții care servesc forțelor reacționare și imperialiste, mai există, că ele mai pătrund din afară și sînt preluate și la noi sub diferite forme"[7]. Subliniind că învățămîntul nostru reprezintă un valoros instrument de educare în mîinile societății socialiste și în consecință trebuie să promoveze prin întreaga sa activitate concepția marxist-leninistă despre lume și viață, ideologia marxist-leninistă, secretarul general al partidului a indicat ca școala socialistă „să fie un factor de luptă împotriva a tot ce este retrograd și învechit, împotriva tuturor concepțiilor idealiste, mistice, reacționare" [8].

Partidul a atras în repetate rînduri atenția că rigoarea teoretică, exigența și vigilența ideologică nu exclud, ci dimpotrivă, presupun dialogul, schimbul de idei, confruntarea liberă a opiniilor, în spirit științific — singura cale de clarificare a problemelor, de reliefare a adevărului, de afirmare a concepției noastre. Experiența demonstrează că în munca de educare a tineretului în spiritul combativității și vigilenței revoluționare promovarea discuției deschise, a dezbaterii îndrăznețe, a schimbului liber și fecund de idei, reprezintă un ferment indispensabil al gîndirii creatoare și un remediu eficient împotriva șablonului și a rutinii, împotriva însușirii mecanice a unor teze sau principii. Lecțiile desfășurate în cabinetele de științe sociale, ca și în alte cabinete și laboratoare ale Liceului „Ion Neculce" în care se promovează cu curaj, dar și cu principialitate metoda dezbaterii reprezintă o adevărată pledoarie pentru stimularea gîndirii creatoare a elevilor, pentru educarea lor în spiritul combativității. Profesorii sînt convinși că această metodă corespunde întru totul politicii generale a partidului de lărgire continuă a democrației socialiste, de antrenare mereu mai amplă a maselor atît la viața politico-socială, cît și la lupta împotriva a tot ce este vechi și perimat, la apărarea orînduirii noastre socialiste.

Totodată avem în vedere că în concepția democratismului socialist exprimarea liberă a opiniilor nu poate fi confundată cu manifestările anarhice, cu respingerea disciplinei, cu refuzul de a recunoaște imperativele majore ale intereselor obștești sau cu desfășurarea de la sine a activității ideologice. Ne este mereu far călăuzitor indicația tovarășului Nicolae Ceaușescu potrivit căreia „Partidul va acorda și în viitor toată atenția creșterii combativității ideologice împotriva concepțiilor retrograde, idealiste, mistice, a curentelor de idei neștiințifice care vin

[7] *Op. cit.*, p. 172.
[8] *Idem.*

în contradicție cu procesul neîntrerupt al cunoașterii umane, promovării active a concepției marxist-leniniste, a idealurilor comuniste" [9].

Un rol deosebit în cultivarea combativității și vigilenței revoluționare le revine profesorilor-diriginți. Prin tematica orelor de dirigenție, prin informările politice, prin discuțiile cu conținut etic, prin vizitele la muzee, expoziții etc., diriginții contribuie în mod activ la educarea elevilor în spiritul combativității și vigilenței revoluționare. De fapt, colectivul clasei constituie mediul cel mai propice pentru o astfel de educație. Experiența a dovedit că la nivelul clasei, ca microcomunitate umană, pe de o parte elevul se dezvăluie cel mai direct grupului, își dezvăluie cel mai pregnant calitățile și defectele, iar pe de altă parte este mai puternic și mai eficient influențat de cei din jur. Sînt nenumărate exemplele care arată marea valoare educativ-formativă a colectivelor de clasă și ai căror diriginți au știut să le îndrumeze cu competență și pricepere. Intervenția la timp a dirigintelui și a colectivului clasei a desprins mulți elevi din tentaculele unor apucături periculoase, ale unor atitudini retrograde, ale unor mentalități înapoiate sau ale unor concepții eronate. Diriginții aduc o contribuție valoroasă la combaterea atitudinii de suspiciune față de cei ce susțin puncte de vedere personale într-o problemă sau alta, la stimularea spiritului critic față de fenomenele negative, la promovarea autocriticii etc. Recent am fost martorul unei analize de o deosebită valoare educativă, sub acest aspect, prilejuită de o oră de dirigenție la una din clasele anului III cu tema „Judecata colectivului". Intransigența manifestată de elevi față de încălcarea de către anumiți colegi ai lor a obligațiilor școlare, exigența și fermitatea cu care au luat atitudine, curajul cu care și-au exprimat opiniile pledează pentru o asemenea cale de soluționare a problemelor clasei, pentru o asemenea metodă de educare în spiritul combativității revoluționare.

Activitatea de pregătire a tineretului școlar pentru apărarea patriei reprezintă un alt domeniu de bază al cultivării combativității și vigilenței revoluționare. Prin această activitate elevii simt în mod direct că „apărarea Republicii Socialiste România constituie o parte integrantă a operei de construire a socialismului" [10]. Ei se pregătesc ca luptători curajoși, iscusiți, disciplinați și vigilenți, gata să apere oricînd, chiar cu prețul vieții independența și suveranitatea patriei, cauza nobilă a socialismului.

Educarea tineretului școlar în spiritul combativității și vigilenței revoluționare presupune exercitarea unei influențe continue asupra sa în această direcție și în afara școlii. Este greșită și dăunătoare activitatea cadrelor didactice care manifestă indiferență față de comportarea elevilor după terminarea orelor de curs și mai ales în afara școlii. De fapt, cele mai multe influențe negative asupra școlarilor se produc în afara școlii, acolo unde acționează o serie de factori nechemați, dăunători. Este de datoria școlii, a instituțiilor de cultură, știință și artă, a mijloacelor de informare în masă, a organizațiilor de masă și obștești să ducă o luptă consecventă pentru ca și în afara școlii elevii să trăiască atmosfera de vigilență și combativitate revoluționară.

Experiența a demonstrat cu prisosință că nimic nu contribuie mai eficient la cultivarea combativității și vigilenței revoluționare decît exemplul personal al

---

[9] *Tezele C.C. al P.C.R. pentru Congresul al X-lea al partidului*, Editura politică, București, 1969, p. 34.

[10] *Legea privind organizarea apărării naționale a R.S.R.*, Buletinul Oficial al R.S.R., anul VIII, nr. 160 din 29 decembrie 1972, p. 1364.

educatorilor. Misiunea de dascăl presupune în permanență o înaltă exigență, o atitudine combativă față de tot ce poate să polueze fizionomia spirituală a omului față de influențele nocive ale ideologiei burgheze, ale mentalității, moralei și modului de viață burghez. Nici un abuz, nici o nedreptate, nici o încălcare a normelor eticii și echității socialiste nu pot lăsa indiferent pe un educator.

Din păcate mai sînt și profesori care cred că educarea tineretului în spiritul combativității și vigilenței revoluționare se poate face doar prin vorbe. Ei neglijează desfășurarea unei activități educative sistematice, limitîndu-se să intervină doar atunci cînd se semnalează abateri grave. Este limpede că printr-un asemenea caracter de campanie eficacitatea procesului de educație este simțitor diminuată.

Nu poate fi decît dăunătoare și mentalitatea de comoditate, de îngăduință mic burgheză, de lipsă de fermitate care se mai întîlnește la unii profesori, inclusiv dintre cei care predau științele sociale. Aceștia consideră că dacă nu supără pe nimeni, nu critică, nu iau atitudine împotriva lipsurilor și neajunsurilor atunci vor fi caracterizați drept elemente care știu, chipurile, să lucreze cu oamenii. În realitate atitudinea lor face un deserviciu procesului educativ de formare a tineretului.

Dacă vrem cu adevărat să facem educație comunistă, inclusiv educație în spiritul combativității și vigilenței revoluționare avem datoria „să introducem în întreaga noastră activitate ideologică spiritul de partid, spiritul clasei muncitoare combativ, ferm", să înțelegem că în activitatea noastră „nu pot fi făcute concesii de la politica partidului, de la principiile marxist-leniniste" [11].

[11] Nicolae Ceaușescu, *Expunere la Consfătuirea de lucru a activului de partid din domeniul ideologiei și al activității politice și cultural-educative*, Editura politică, București, 1971, p. 62—63.

PROIECT DE CERCETARE

Educația în serviciul păcii*

1. *Justificarea cercetării.* Ca urmare a schimbărilor în raportul de forțe și a mutațiilor social-politice produse în ultimii ani pe plan mondial, în prezent „se deschid noi perspective pentru înfăptuirea unei politici și a unor relații noi între state, iese tot mai puternic în evidență posibilitatea de a se asigura o pace trainică în lume" *(Nicolae Ceaușescu:* Raport la Conferința Națională a P.C.R., 19—21 iulie, 1972).

Este evident că înfăptuirea unei asemenea cotituri, fără precedent în istoria omenirii, trebuie minuțios pregătită în toate domeniile sociale, un mare rol revenind, în această privință, educației. În lumea de interdependență și apropiere crescîndă între popoare în care trăim și vor trăi generațiile viitoare, problematica internațională are repercusiuni tot mai numeroase în viața fiecăruia și impune o orientare adecvată a tuturor atitudinilor colective, orientare favorabilă cooperării între state și soluționării pașnice a diferendelor dintre ele, precum și eliminarea prejudecăților și discriminărilor care stau încă în calea înțelegerii între popoare.

Din aceste motive, educația în serviciul păcii constituie în prezent o preocupare tot mai stăruitoare a mai multor organisme internaționale guvernamentale (O.N.U., UNESCO, B.I.E.) și neguvernamentale (cum ar fi I.A.E.W.P.). Eforturile lor sînt cu atît mai îndreptățite cu cît educația în serviciul păcii ar trebui să urmărească în toate țările lumii un scop convergent, să aibă la bază idei și valori comune întregii omeniri iubitoare de pace, ceea ce presupune o coordonare, liber acceptată, a politicilor și programelor educaționale naționale.

Ca un corolar al acestui deziderat, formularea scopurilor educaționale comune care vizează instaurarea sau consolidarea unor raporturi internaționale pașnice trebuie să sintetizeze aportul oamenilor de știință din toate țările și să țină seama de perspectivele specifice unor medii culturale între care există deosebiri considerabile.

O semnificație deosebită în formularea unor strategii internaționale privind educația în serviciul păcii o au principiile de politică și etică internațională promovate de statul nostru, care prelungesc și dezvoltă, potrivit exigențelor vremurilor de

---

* *Colectivul de cercetare*:
Prof. univ. dr. George Văideanu, conducător științific
Cercetător științific principal Constantin Comorovski
Pedagog Victoria Popovici
14—16 profesori din școlile care vor participa la experimentul prevăzut.

azi, orientări cu o valoroasă tradiție în cultura românească, dar care nu și-au găsit încă întreaga dezvoltare cuvenită în practica noastră educațională. În special, ele „trebuie să-și găsească permanent reflectarea în predarea științelor sociale, explicîndu-se interdependența dintre problemele construcției socialiste în patria noastră și problemele colaborării internaționale..." *(Nicolae Ceaușescu*: Cuvîntarea la Consfătuirea pe țară a cadrelor didactice care predau științele sociale în învățămîntul superior, 10 noiembrie 1972).

Pornind de la examinarea paralelă a experienței obținute în România și în alte țări pe terenul educației în serviciul păcii, cercetarea de față, prima în acest domeniu în țara noastră, va explora unele căi de perfecționare viitoare care să poată fi utilizate de educatorii din România și să marcheze totodată un aport al științei pedagogice românești la promovarea internațională a acestei activități.

2. *Obiectivele cercetării* 2.1. Punctul de plecare al întregii cercetări va fi situarea scopurilor educației în serviciul păcii în ansamblul obiectivelor pe care le urmărește sistemul educațional din țara noastră. Într-adevăr, o examinare aprofundată a tuturor laturilor educației în serviciul păcii este de natură să cristalizeze elemente noi, să determine o anumită restructurare a obiectivelor educaționale.

2.2. Redefinirea acestor obiective atrage de asemenea necesitatea unei reorientări a conținuturilor educaționale, a deplasării anumitor accente în predarea acestora.

2.2.1. Cercetarea va determina bagajul de cunoștințe necesar oricărui cetățean pentru a înțelege și a participa la eforturile depuse actualmente, în țara noastră și pe plan internațional, pentru promovarea păcii. Acest ansamblu de cunoștințe urmează a fi însușit treptat, în stadiile succesive ale învățămîntului (potrivit cu particularitățile de vîrstă) apoi consolidat sau actualizat în feluritele forme de educație a adulților.

Toate aceste etape și forme de educație trebuie să vizeze însă același ansamblu unitar de date și idei, cuprinzînd (într-o primă aproximație):

a) Conceptul de pace specific epocii noastre și sensul coexistenței pașnice active.

b) Conceptul unității bioantropologice a tuturor oamenilor, indiferent de rasă și rațională, al egalei demnități a tuturor oamenilor și al drepturilor fundamentale ale Omului.

c) Cauzele războaielor și rațiunile morale, economice și politice care impun eliminarea războaielor din viața omenirii.

d) Cunoștințe despre tradițiile de pace ale popoarelor în general și ale poporului nostru în special.

e) Noțiuni despre interdependența crescîndă a națiunilor și popoarelor lumii sub aspect economic, ecologic, științific, cultural etc., și exemple privind aportul diverselor națiuni și popoare la progresul general al omenirii.

f) Cunoștințe despre mijloacele pașnice de soluționare a diferendelor internaționale, despre rolul unor organisme internaționale (în special ONU și instituțiile sale specializate) în promovarea păcii și cooperării internaționale și despre acțiunile de politică externă urmărind promovarea păcii și creșterea rolului ONU întreprinse de România socialistă.

2.2.2. Cercetarea va analiza felul în care poate fi repartizată însușirea acestor cunoștințe pe diferite forme de învățămînt și în cadrul diferitelor materii

predate. Spre a lua un exemplu, predarea geografiei continentelor, în loc să se concentreze asupra expunerii succesive a datelor privitoare la fiecare țară în parte, va putea începe cu expunerea anumitor date și probleme economice, social-politice etc. comune unui întreg continent sau unor zone ale acestuia, precum și a interdependențelor crescînde cu alte zone ale globului. Se va putea scoate astfel în evidență, prin cazuri concrete, necesitatea cooperării între state în vederea rezolvării unor probleme mondiale ca : eliminarea subdezvoltării, protecția mediului înconjurător și a bogățiilor naturale, problema emigrărilor în masă, a subalimentării unei mari părți a populației globului, a luptei internaționale împotriva epidemiilor etc.

Un loc distinct în cercetare va fi acordat școlilor din România asociate la programele UNESCO privind educația pentru cooperarea internațională și pace. În anii următori cercetarea se va extinde și asupra învățămîntului superior.

Se va examina de asemenea contribuția pe care o pot aduce unele forme de educația adulților practicate în țara noastră.

2.2.3. Educația în serviciul păcii nu este însă centrată pe simpla instruire. Cunoștințele sus-menționate trebuie să constituie — aspect mult mai delicat — un punct de sprijin pentru formarea unor atitudini moral-politice datorită cărora fiecare om educat să fie un susținător conștient al cauzei păcii. Ca atare, cercetarea va elabora unele mijloace educative care pot duce la acest rezultat.

2.3. Înfăptuirea în cele mai bune condiții a educației în serviciul păcii presupune folosirea unor metode pedagogice variate, inclusiv exploatarea largă a mijloacelor audio-vizuale, deoarece elevul trebuie sensibilizat la probleme față de a căror amploare datele intuitive oferite de experiența directă sînt cu totul insuficiente. Cercetarea va analiza deci care este tehnologia educațională potrivită pentru a asigura atît receptivitatea elevilor, cît și o atitudine a lor favorabilă cooperării internaționale.

2.4. Ca o concretizare preliminară a concluziilor la care se va ajunge, se va elabora un program experimental a cărui aplicare să poată începe în anul școlar 1973/1974 în două licee, fiind apoi urmată de o primă evaluare a rezultatelor.

2.5. Lucrările de mai sus vor constitui și un aport al cercetătorilor români la activitatea Asociației Internaționale a Educatorilor pentru Pacea Mondială (I.A.E.W.P.), care va fi ținută la curent cu rezultatele științifice obținute și care va putea contribui la difuzarea acestora. Se va colabora de asemenea și cu alte instituții și asociații din alte țări care au preocupări similare : Committe for the Future (S.U.A.), L'école instrument de la Paix (Elveția) etc.

3. *Metodologia cercetării.* Eforturile educatorilor progresiști pentru îndrumarea spiritului public în direcția păcii au o bogată tradiție. Insuccesele vechiului pacifism ridică însă, în epoca noastră, exigența unei abordări noi a întregului cerc de probleme ale păcii, abordare sprijinită pe folosirea tuturor resurselor de cercetare pe care le oferă dezvoltarea științelor sociale moderne și în special a științei relațiilor internaționale.

În ultimele decenii a luat amploare, în diferite țări, o nouă disciplină științifică, „cercetarea păcii" *(peace research)* sau, într-o accepție mai restrînsă, sociologia conflictelor internaționale (polemologia). Zeci de institute și centre științifice, naționale sau internaționale, își consacră activitatea acestor studii, ale căror

rezultate trebuie luate în considerare ori de cîte ori se pune problema stabilirii, pe baze ştiinţifice, a unor programe educaţionale menite a contribui la promovarea păcii.

Desigur, cercetarea păcii vizează şi probleme care interesează direct numai practica diplomatică, nu şi pe cea educaţională. Pe măsură, însă, ce studiile menţionate ajung să exploreze mai adînc cauzele conflictelor internaţionale şi să evalueze mai exact acţiunile apte de a promova pacea, ies în evidenţă factori psihosociali cu efecte durabile şi uneori îndepărtate în timp, care nu pot fi influenţaţi fără o perseverentă şi metodică acţiune educativă. Cercetarea noastră se va baza deci pe o evaluare atentă, prin prisma sarcinilor educaţionale, a rezultatelor obţinute de studiile sociologice şi politice asupra păcii.

În legătură cu introducerea educaţiei în serviciul păcii în programele de învăţămînt, se vor lua în considerare documentele cu caracter normativ adoptate, cu participarea reprezentanţilor ţării noastre, de către unele organizaţii internaţionale, cum ar fi Declaraţia Naţiunilor Unite privind promovarea în rîndurile tineretului a idealurilor de pace, respect reciproc şi înţelegere între popoare (7 decembrie 1965) elaborată, după cum se ştie, în urma unei iniţiative a ţării noastre.

Pe această declaraţie se bazează şi unele recomandări ale sesiunii Conferinţei internaţionale a instrucţiunii publice, convocate în comun de UNESCO şi de Biroul Internaţional al Educaţiei. Ne gîndim în special la substanţiala Recomandare nr. 64 intitulată „Educaţia pentru înţelegerea internaţională ca parte integrantă a programelor şi vieţii şcolare", redactată de un comitet compus din reprezentanţii a 10 state, printre care şi România şi adoptată în unanimitate la 9 iulie 1968. Acest important document cuprinde nu numai principii, ci şi indicaţii detaliate privind diferite forme de învăţămînt, predarea diferitelor obiecte, utilizarea materialelor didactice, metodele de predare, folosirea activităţii şcolare şi extraşcolare etc. În cadrul cercetării se vor examina, în lumina acestei recomandări, unele din programele noastre de învăţămînt, spre a se ajunge la propuneri de perfecţionare a lor.

Un bogat material de studiu în vederea prezentei cercetări provine din acţiunile întreprinse în acest domeniu de UNESCO. Menţionăm, astfel, cele două sesiuni de experţi pe tema „Tineretul şi înţelegerea internaţională" care au avut loc la Bucureşti în 1968 şi 1971.

Se va da toată atenţia bogatei experienţe acumulate şi comunicate de cele peste 900 de şcoli primare, secundare şi normale, din 63 de ţări, asociate la programele de „înţelegere internaţională prin şcoală", iniţiate de UNESCO încă din 1953.

Tendinţele cele mai noi în acest domeniu vor rezulta şi din documentele adoptate de Adunarea generală a ONU în urma dezbaterilor deschise recent pe baza iniţiativei româneşti privind „Tineretul, educarea sa în spiritul idealurilor de pace, respect reciproc şi înţelegere între popoare, problemele şi nevoile sale, participarea sa activă în dezvoltarea naţională şi cooperarea internaţională".

Pe parcursul elaborării cercetării se va realiza :

Informarea şi instruirea tuturor profesorilor din şcolile în care se vor întreprinde cercetări.

Informarea periodică a elevilor şi părinţilor cu privire la cercetările din şcolile respective.

Elaborarea unor instrumente pentru evaluarea rezultatelor obținute.

4. *Locul cercetării.* Programul menționat la pct. 2.4. va fi aplicat în următoarele școli experimentale ale Institutului de științe pedagogice :

1. Liceul „Ion Neculce", București.

2. Liceul „I. Meșotă", Brașov.

5. *Termene și modalități de valorificare* — Comunicare preliminară în cadrul secției de cercetare : 31 mai 1973.

— Trimiterea proiectului de cercetare la Secretariatul general al I.A.E.W.P. și la alte insituții pedagogice din străinătate (martie — mai, 1973).

— Elaborarea unui program experimental (1 august, 1973) care va fi aplicat în două licee în cursul anului școlar 1973/1974.

— Instruirea profesorilor care vor participa la programul experimental.

— Propuneri preliminare privind îmbunătățirea unor programe de învățământ sub unghiul educației în serviciul păcii (15 decembrie, 1973).

— Elaborarea, pe parcursul cercetării, a unor articole, în vederea publicării lor în reviste din țară sau din străinătate și în vederea valorificării internaționale prin I.A.E.W.P.

În anii 1974 și 1975 cercetarea va fi continuată în vederea studierii rezultatelor obținute prin aplicarea programului experimental sus-menționat, în scopul generalizării lor la alte școli (de exemplu la școlile asociate la programele UNESCO) și, treptat, la ansamblul învățământului nostru.

Prof. univ. dr. PAVEL APOSTOL

Educația pentru pace și echitate socială

România socialistă se bucură de o înaltă și binemeritată apreciere pe plan mondial. Inițiativele și acțiunile desfășurate în favoarea promovării unei colaborări pașnice, bazată pe principiile independenței, suveranității, neamestecului în treburile altor state sau popoare, eliminării folosirii forței și a amenințării cu aceasta, lupta neobosită pentru instaurarea spiritului de echitate și a unor norme de etică în relațiile dintre națiuni au contribuit la consolidarea unui prestigiu neîndoielnic.

Apărarea păcii, a cooperării bazate pe înțelegere reciprocă și echitate caracterizează atît activitatea internă, cît și cea externă a statului nostru.

De curînd, Adunarea Generală a Națiunilor Unite a adoptat două rezoluții, inițiate de țara noastră, cu privire la dezvoltarea spiritului de colaborare pașnică în rîndurile tineretului : una referitoare la *transpunerea în viață a Declarației Națiunilor Unite, cu privire la promovarea în rîndurile tineretului a idealurilor de pace, respect reciproc și înțelegere între popoare ;* cea de-a doua referindu-se la *multiplicarea canalelor de comunicație cu tineretul și organizațiile sale internaționale.* Chiar în perioada în care Organizația Națiunilor Unite examina proiectele de rezoluție propuse de R. S. România, la Bad Nauheim (R.F.G.) a avut loc — între 1—4 noiembrie 1972 — o conferință internațională consacrată temei : *Educație pentru pace și echitate socială.* Aceasta a fost convocată de *Societatea pentru progresul cercetării educaționale, în colaborare cu Societatea Germană pentru Cercetări asupra Păcii și Conflictelor, Institutul German de Cercetări Educaționale Internaționale, Comisia de Educație a Asociației Internaționale de Cercetare asupra Păcii,* precum și de *Fondul de Legislație Mondială,* New York.

Conferința a reunit peste 200 de specialiști în cercetări asupra păcii, educației, asupra educației pentru pace din lumea întreagă. Cancelarul federal, Willy Brandt a adresat un mesaj de salut, în care relevă justețea îmbinării preocupărilor de educație pentru pace cu cele pentru echitate socială : „Echitatea socială nu ste numai premisa pentru pacea internă a unui popor, egalitatea de șanse și dreptul la o viață demnă de om trebuie să fie recunoscute și în raporturile dintre popoare, dacă vrem să trăim în pace".

Cuvîntul inaugural a fost rostit de directorul executiv al conferinței, tînărul pedagog german Christoph Wulf, pe care, în ultima zi, într-o ședință restrînsă, Comitetul pentru educație al I.P.R.A., l-a ales secretarul său.

Dezbaterile au început printr-o expunere a profesorului Johan Galtung (directorul Insitutului Internațional de Cercetări asupra Păcii, Oslo), intitulată *Despre educație pentru pace*, cu un coreferat de Hans-Jochen Gamm (Darmstadt). S. Mendlovitz (New York) a vorbit despre proiectul unui model de ordine mondială, cu o replică din partea lui Hartmut von Hentig (Bielefeld).

A doua zi, participanții au ascultat raportul lui Dietes Senghaas (Frankfurt/Main) despre *Probleme ale cercetării păcii și contribuția lor la înțelegerea conflictelor internaționale*, având drept coreferent pe Klaus Horn (Frankfurt/Main). Binecunoscutul economist și sociolog, Kenneth Boulding (Boulder, U.S.A.), a prezentat o inspirată prelegere despre *Bunăstarea economică pe scară mondială și pacea*, care, de fapt, a tratat despre sărăcie și pace. A urmat referatul lui Ali Mazrui (Uganda) Stamford, (U.S.A.) și coreferatul lui Rajni Kothari (Delhi, India) și Torsten Husén (Suedia).

Activitatea principală s-a desfășurat în cele 8 grupe de lucru, care, fiecare, a elaborat o sinteză, iar în unele cazuri concluzii la dezbateri.

În ședința finală urma să aibă loc — după prezentarea raportului de activitate a grupelor de lucru — o discuție „panel"; din lipsă de timp, aceasta a fost înlocuită printr-o dezbatere asupra răspunsului dat de plenul conferinței la mesajul de salut al Cancelarului federal. În forma sa definitivată după ample controverse, răspunsul constituie de fapt concluzia lucrărilor efectuate. La elaborarea acestui document, delegația română (S. Verona și subsemnatul) a adus o contribuție, subliniind, îndeosebi: a) necesitatea sprijinirii rezoluțiilor propuse Adunării Generale a Națiunilor Unite și a aplicării concrete a prevederilor ei; b) ieșirea mișcării și a cercetării de educație pentru pace din domeniul inițiativelor răzlețe și integrarea ei în activitatea socială organizată, sindicală, interstatală (UNESCO etc.); c) legătura intrinsecă a educației pentru pace cu mișcările democratice și progresiste; d) accentuarea laturii practice a educației pentru pace — pregătirea pentru activitate social-politică. În afara acestor idei, răspunsul-concluzie precizează că educația pentru pace nu se rezumă la evitarea războiului și a violenței, ci implică promovarea dezvoltării sociale în spiritul echității, critica tuturor factorilor care generează războaie și violență, critică ce trebuie să cuprindă și demascarea structurilor sociale retrograde împreună cu promovarea dreptului la autodeterminare. Semnatarul acestui referat informativ, a avut onoarea, ca împreună cu prof. dr. G. Hobendorf, să primească mandat din partea delegațiilor prezente ale celorlalte țări frățești (U.R.S.S., R.P. Polonă, R.S. Cehoslovacă, R.S.F. Iugoslavia, R.P. Ungară) să exprime în ședința de închidere punctul de vedere al cercetătorilor din țările socialiste.

Rezultatele științifice ale conferinței de la Bad Nauheim s-au concretizat în documentele finale ale grupelor de lucru: primul s-a ocupat cu *conceptele de bază ale cercetării* asupra păcii și ale educației pentru pace, al doilea a elaminat *problematica educației pentru pace*, al treilea a dezbătut raportul dintre *conținutul și obiectivele pedagogice ale educației pentru pace*, al patrulea — *strategiile de implementare a educației pentru pace* în procesul de învățământ, în activitatea asociațiilor prezente și a altora cu care urmează să se găsească modalități de colaborare, în activitatea comisiei de educație I.P.R.A. (în acest grup și-au desfășurat activitatea și cercetătorii români), al cincilea — *mass-media în educația pentru pace*, al șaselea — *educație împotriva agresiunii și a spiritului agresiv*, al șaptelea — *implicațiile de politică intensă ale educației pentru pace* și, în sfîrșit,

un ultim grup de lucru, s-a ocupat cu *problemele specifice ale educației pentru pace și echitate socială în „lumea a treia"*.

În prima și în ultima zi a conferinței a avut loc ședința Comisiei de educație a I.P.R.A., care a solicitat acceptul celor doi cercetători din R. S. România de a participa la acest organism internațional. În vederea intensificării acțiunilor de promovare a educației pentru pace, s-a constituit un secretariat permanent al Comisiei de educație I.P.R.A., fiind ales ca secretar Christoph Wulf, iar sediul se află la Frankfurt/Main.

Conferința internațională de la Bad Nauheim s-a situat pe linia dezbaterii critice, dar constructive a punctelor de vedere divergente (cercetătorii români au combătut, de pildă, tendința unora de a opune opresiunii și amenințării cu războiul sau cu forța „utopiile concrete", militînd pentru realism și spirit operațional). Firește, într-o problemă atît de intim legată de soarta tuturora și a fiecăruia, în multe, foarte multe chestiuni s-a putut ajunge la un acord principal.

Activitatea cercetătorilor români a căutat să reflecte principiile politicii Partidului Comunist Român, care se bucură de un interes general.

Expresia acestei atitudini a fost și dorința exprimată de numeroși participanți de a încerca organizarea uneia din manifestările viitoare ale Comisiei de educație I.P.R.A. în țara noastră.

Pregătirea pedagogică a profesorilor

Continuînd discuţia cu privire la pregătirea pedagogică a tinerilor profesori, deschisă în numărul din ianuarie 1973, redacţia revistei noastre s-a adresat unui grup de profesori din judeţul Prahova.

REDACŢIA Vă este cunoscut interesul pe care conducerea de partid şi de stat din ţara noastră o manifestă faţă de problemele şcolii. O şcoală bună presupune un profesor bine pregătit, capabil să-şi îndeplinească cu competenţă dubla sa îndatorire de specialist şi educator comunist. Pentru a putea oferi forurilor de decizie unele sugestii privind pregătirea viitorilor profesori în învăţămîntul superior, îi rugăm pe colegii noştri mai tineri să se refere la dificultăţile pe care le-au întîmpinat în primii ani de activitate, iar pe tovarăşii directori şi pe tovarăşul inspector îi rugăm să se oprească, de asemenea, asupra dificultăţilor de integrare pe care le-au observat la tinerii profesori.

PROF. EUGENIA CIOC Ca profesoară de desen, în primul an nu am întîmpinat dificultăţi în specialitatea mea. Facultatea ne-a asigurat o bună pregătire din acest punct de vedere, deşi, cînd am predat la clasele IX—X, am întîlnit unele teme de desen tehnic pe care nu le cunoşteam.

Ca pedagog, n-am întîmpinat greutăţi atît de mari, întrucît după liceu am avut un an de experienţă într-o şcoală din Moldova ; ca diriginţă, însă, am avut unele dificultăţi. În facultate nu am ţinut ore de dirigenţie ; grupa din care am făcut eu parte n-a asistat la nici o astfel de oră. De aceea, mai ales cînd am luat o clasă, a VII-a, clasă care a avut mai mulţi diriginţi, mi-a fost foarte greu. Cu mult efort, mi i-am apropiat, urmărindu-i aproape în toate activităţile lor la şcoală şi acasă, dar încă nu stăpînesc metodele de ordin practic ale acestei activităţi.

PROF. VALENTIN CIRSTOCEA

Specialitatea mea principală este limba română, iar secundară, limba franceză, pe care în prezent o predau în școala generală. N-am întîmpinat greutăți nici ca profesor de franceză, nici ca educator.

Eu am terminat liceul pedagogic și, după absolvirea școlii, am funcționat în învățămînt doi ani ca învățător. Poate, atunci am întîmpinat unele dificultăți. Ca student, în perioada practicii pedagogice, n-am asistat niciodată la o oră de dirigenție ; de fapt n-am fost pregătiți pentru activitatea de diriginte.

La Facultatea de limbă și literatură română cei mai mulți tineri vin cu gîndul să devină prozatori, poeți, dramaturgi. De pe această poziție am și fost priviți de către mulți dintre profesorii noștri ; puțini au fost aceia care, lucrînd cu noi, au avut în vedere că pregătesc viitoare cadre didactice. Trebuie să pomenesc aci numele profesorului O. Crohmălniceanu de la care am învățat cum se face o analiză literară a unei poezii. Această pregătire viza în adevăr specificul activității profesorului de limba română din liceu. Clasele V—VIII au, însă, particularitățile lor, pentru care noi n-am fost pregătiți. Se vorbește mult astăzi de activitatea creatoare a elevului ; ei bine, noi n-am fost inițiați în organizarea unui astfel de proces instructiv-educativ.

PROF. EUGENIA CIOC

Aș interveni, aici, pomenind de felul în care se fac uneori seminariile în facultate. În '70 am terminat la București Institutul de arte plastice. La acest institut noi am avut și un seminar de estetică : față de celelalte seminarii, care se făceau obișnuit, acesta a fost, cred, cel mai la înălțime. Profesorul care îl conducea nu ne permitea niciodată să repetăm ceea ce ne-a expus la curs sau ceea ce era cuprins în bibliografie ; ne cerea să interpretăm fenomenul estetic, să interpretăm opera de artă, exprimîndu-ne propriile noastre păreri. Aceasta ne-a permis să ne exersăm mintea, să evităm șabloanele, tiparele în propria noastră gîndire. Ar fi fost foarte bine dacă s-ar fi procedat astfel la toate disciplinele — inclusiv la psihologie, pedagogie și metodică. Eu cred că mult mai multă experiență am fi căpătat în felul acesta ; n-am fi repetat doar un curs expus de profesor.

PROF. GRAȚIANA NICOLAE

În facultate se pune un accent deosebit pe pregătirea de specialitate și consider aceasta un lucru normal, deoarece personalitatea unui profesor rezultă tocmai dintr-o astfel de pregătire. Prin aceasta profesorul reușește să se impună elevilor, să le capteze atenția și să-i transforme, dacă se poate spune așa, în niște mici cercetători. De aceea, nu prea am întîmpinat greutăți în ceea ce privește integrarea mea ca profesor de chimie, deși am avut clase diferite,

iar practica pedagogică nu am făcut-o la toate clasele. Mai greu a fost la clasele IX-X. Trebuie să se țină seama că în afară de profesori, noi sîntem și educatori, diriginți, comandanți-instructori sau îndrumători U.T.C. și în această direcție, în facultate, consider că se face foarte puțin.

Am asistat în cursul practicii pedagogice la o singură oră de dirigenție, o oră regizată, cum se spune. Într-adevăr, dacă în specialitate lucrăm după programe, după manuale, după planuri de învățămînt, în schimb în munca noastră educativă întîmpinăm serioase dificultăți.

Consider că este mult mai greu să pornim numai de la niște lucruri pur teoretice, de la niște lecții făcute la cursul de pedagogie ; ar fi fost bine ca în facultate să se facă mai mult în această direcție, studenții să fie folosiți mai mult, să li se impună să organizeze și să conducă ore de dirigenție, să participe la activități pionierești, la activități ale organizației U.T.C. și chiar să organizeze ei astfel de activități.

Eu m-am descurcat, dar nu este suficient să ne „descurcăm", munca de diriginte, de îndrumător U.T.C., cere un volum mare de muncă. Multitudinea sarcinilor care se pun în fața unui profesor, impun o pregătire adecvată. În paranteză fie spus, deși am făcut un curs de pedagogie, noi n-am dat examen la această disciplină. Se pune acum un deosebit accent pe cunoașterea elevilor ; noi am rămas, însă, cu pregătirea psihologică din liceu...

Consider că ar trebui să se facă mai mult în această direcție. Viitorii profesori să studieze mai mult psihologia copilului, pedagogia, munca aceasta de dirigente. Într-adevăr, programul nostru a fost foarte încărcat în facultate, foarte multe ore erau afectate laboratorului ; totuși dacă începem mai devreme pregătirea pedagogică, nu numai din anul IV, se putea face mai mult, putem cunoaște mai bine școala.

PROF. MAGDALENA CAZAN

Cele mai multe dificultăți le-am întîmpinat în munca mea ca educator. Dacă colega mea a avut fericirea să asiste la ore de dirigenție, noi nici atîta ; nu se prevedea așa ceva. Am făcut un curs de metodică — pur teoretic — la care nu s-a dat examen ; totul expus pe puncte și subpuncte (1, 2, 3, a, b, c...). Ni s-a prezentat ca model un plan de lecții care mai tîrziu s-a dovedit necorespunzător cu actualele principii. Ca profesoară, am avut colegi mai în vîrstă care m-au ajutat, mi-au pus la dispoziție un plan de lecții corespunzător, anumite materiale, altfel nu știu cum m-aș fi descurcat în mod onorabil.

Colega mea are dreptate în ceea ce privește munca noastră ca diriginți, ca îndrumători U.T.C. sau comandanți de pionieri. A trebuit să-mi aduc aminte de ceea ce am

făcut eu în școală ca elevă, deci de o perioadă destul de îndepărtată, să caut în memorie, modul cum se desfășoară orele de dirigenție în liceu.

Am căutat în librării anumite cărți care să mă ajute în activitatea de educator, dar uneori nu știam să selectez ce-mi trebuie, alteori nu găseam ceea ce căutam.

În ceea ce privește pregătirea de specialitate, este adevărat, facultatea ne-a pregătit în mod deosebit. Am făcut ani întregi istoria literaturii franceze, însă nici cînd nu ni s-a dat o îndrumare cum se poate pune o întrebare pentru a primi răspunsul cel mai bun ; pentru că aceasta este munca de zi cu zi. S-au făcut multe lucruri cu care nu ne întîlnim nici la liceu. Nu spun că nu sînt necesare, pentru că noi trebuie să avem o pregătire științifică net superioară elevilor, însă nici nu știam să există programe școlare ; am aflat prima dată cînd am venit în școală. Nu știam cum se folosesc aceste programe, cum se folosesc manualele pentru predarea și învățarea unei limbi străine.

Fără o anumită vocație de profesor este foarte greu să ne descurcăm în meseria aceasta cu puținele cunoștințe căpătate în facultate. Îmi aduc aminte ce am făcut la pedagogie : multe elemente pur teoretice, încadrate în niște sisteme, fără o evidentă aplicare practică.

Practica pedagogică din timpul universității s-a desfășurat cu totul necorespunzător ; am asistat la foarte puține ore. Liceul la care fusesem repartizați s-a mutat într-un local nou ; eram aruncați de ici, colo. Am predat doar două ore de franceză și două ore de română, după care s-au pus niște note și cu asta... s-a terminat.

PROF. CONSTANȚA COTIGĂ

Cînd am venit pentru prima oară în învățămînt am avut greutăți și ca specialistă și ca educatoare ; ca specialistă, deoarece în facultate am predat numai două ore de educație fizică și pentru că, la venirea mea în școală, existau puține materiale sportive.

Practica pedagogică o făceam în facultate o dată pe săptămînă, într-o după-amiază. După ce dimineața aveam cursuri și activități practice, mergeam la masă și, după aceea la practica pedagogică. Noi, pur și simplu, mergeam mai mult ca să ne odihnim, și, nicidecum, să fim atenți la cel care predă.

Greutăți am avut și ca educatoare, deși pînă în prezent nu am fost diriginte. În timpul practicii pedagogice, am asistat numai la o singură oră de dirigenție de la care n-am prea avut ce învăța.

PROF. V. CIRSTOCEA — Faptul că în timpul facultății se tratează cu oarecare superficialitate pregătirea studenților ca viitori profesori, are consecințe asupra atitudinii lor privind propria perfecționare pe planul activității instructiv-educative. Se citește mai puțină literatură psihologică și pedagogică ; există mai puțină preocupare pentru inovarea procesului de învățămînt. Evident, cînd lipsește pregătirea teoretică nu ai baza corespunzătoare pentru creație. Eu, dacă n-aș fi terminat liceul pedagogic, n-aș fi știut să întocmesc o planificare, n-aș fi știut să descifrez programa.

REDACȚIA — Unii dintre dumneavoastră au fost puși în situația, încă din primul an, să activeze în funcția de comandanți de unitate de pionieri, sau îndrumători U.T.C. Cu ce probleme deosebite ați fost confruntați și cum le-ați rezolvat ?

PROF. EUGENIA CIOC — În acest domeniu de muncă fiecare dintre noi ne-am descurcat apelînd la amintirile din vremea în care noi înșine eram pionieri.

PROF. CONSTANȚA COTIGĂ — În privința aceasta și eu am avut dificultăți. Încă din primul an am fost numită îndrumătoare de U.T.C. la cadre didactice și elevi și tot din primul an am fost numită instructor pentru dansuri populare. Se știe că la sat e nevoie de mai multă muncă culturală decît în oraș.

În privința muncii ca îndrumător U.T.C. nu prea m-am descurcat, fiindcă în facultate n-am îndeplinit această funcție. Am cerut ajutorul instructorului U.T.C. județean și abia după doi-trei ani am reușit să fac față cerințelor.

REDACȚIA — După ce v-ați lovit de numeroase greutăți, militați acum pentru o practică pedagogică mai complexă. Dar în condițiile unui program destul de încărcat credeți că este binevenit un efort în plus al studenților în această direcție ?

PROF. M. CAZACU — Dacă ar fi fost o programare judicioasă a cursurilor se putea găsi o zi pe săptămînă în care să mergem la școală pentru a asista la ore de specialitate, la ore de diriginție și activități pionierești și am fi avut mult de cîștigat. Dacă practicii pedagogice i s-ar fi acordat în facultate aceeași importanță ca și altor activități, am fi îndeplinit-o în condiții mult mai bune.

PROF. GRAȚIANA NICOLAE — Chiar dacă ne-ar fi îngreuiat puțin programul, cum spunea și colega mea, niște activități utile și atrăgătoare le-am fi desfășurat cu plăcere. Chiar cu două lecții de chimie pe săptămînă reușisem să ne atașăm de elevi. Ei erau atenți la orele noastre, nu ne-au creat dificultăți. Dacă

ni s-ar fi cerut să organizăm ore de dirigenție și alte activități educative am fi învățat să ne cunoaștem mai bine elevii.

Cred că ar fi trebuit, de asemenea să întocmim mai multe portrete psiho-pedagogice ale unor elevi de diferite vîrste. Ar fi fost și mai bine dacă ni s-ar fi impus un număr mai mare de asistențe la ore, de discuții cu elevii, cu părinții lor ; deci o perioadă mai mare de practică pedagogică ar fi utilă și plăcută ; depinde de modul cum este organizată.

REDACȚIA — După ce am aflat opiniile tinerilor noștri colegi, și propunerile lor, a sosit momentul ca să-și spună cuvîntul în chestiunea care ne interesează și tovarășii directori Platon Mocanu, de la Școala generală din Drajna și Stelian Florescu, directorul Liceului „N. Iorga" din Vălenii de Munte, precum și tovarășul inspector Ion D. Dumitru.

PROF. P. MOCANU — Am făcut școala normală, am trecut prin școala de aplicație ca institutor, am reușit să-mi iau toate examenele ca învățător pînă la gradul de învățător superior, iar în urma reformei din anul 1948 am venit director la școala unde sînt și acum, la școala din Drajna. M-am străduit să-mi asigur o pregătire de un nivel superior, făcînd, la fără frecvență, Facultatea de biologie (șase ani) ; am reluat apoi suita de examene ca profesor, pînă cînd am obținut gradul întîi.

De la început, de cînd ne-au fost repartizați tineri absolvenți la școala pe care o conduc, am sesizat la ei lipsa de pregătire pe linie pedagogică și, ceea ce mă miră, este că această lipsă de pregătire se menține și la această oră. Pe linie profesională, profesorii noștri sînt bine și foarte bine pregătiți.

Pe linie metodică, pe linie pedagogică, fără nici o exagerare, sînt goluri foarte serioase.

Dacă ne referim la problema studiului personalității elevilor în vederea orientării profesionale, aproape nici unul dintre profesorii tineri nu este capabil să facă un studiu temeinic ; nu se cunoaște psihologie aproape deloc ; în aceste condiții, studiul personalității copiilor rămîne numai o formalitate, iar orientarea se face întîmplător, sau nu se face.

Se știe că tinerii profesori au obligația de a întocmi planuri de lecții. În primul trimestru, dacă nu sînt îndrumați, acestea se execută în mod cu totul necorespunzător, formal și, evident, fără eficiență practică.

În ceea ce privește orele de dirigenție, datorită faptului că nu au o pregătire serioasă psihologică, tinerii profesori nu știu să se apropie de copii, orele sînt aride. Un om care cunoaște sufletul copilului, care poate să-și dea

seama de psihologia clasei, de necesitățile vîrstei respective, știe să se apropie și știe să facă lecții care să meargă la suflet.

Profesorii noștri vin complet necunoscători ai legii învățămîntului, a statutului personalului didactic, au o mulțime de probleme din acestea care trebuie știute de ei. Un profesor și un învățător, atunci cînd intră pentru prima dată în clasă, trebuie să fie perfect pregătit din toate punctele de vedere. Consider că liceul pedagogic reușește acum, în ultimul timp, să facă acest lucru, deși n-ar fi, poate, de prisos să se reintroducă un obiect de învățămînt existent în vechile școli normale și anume : datoriile învățătorului.

PROF. ST. FLORESCU

Eu am condus 12 ani o școală generală și mă găsesc în al 11-lea an ca director la Liceul din Vălenii de Munte. Am avut prilejul să cunosc o mulțime de tineri profesori cu pregătire diferențiată din punctul de vedere al specificului facultății, unii fiind absolvenți ai universității, alții ai institutelor pedagogice și, pentru cei mai mulți am aceeași apreciere : foarte bine pregătiți din punctul de vedere al specialității.

Din punct de vedere psihologic și pedagogic pregătirea lor are, însă, serioase lacune. Ei au uneori idei destul de vagi asupra a ceea ce urmează să facă în școală, mai ales în ceea ce privește activitatea educativă. Cred că medicul și inginerul nu intră în activitate cu atîtea carențe în formația lor profesională cum întîlnim în lumea profesorilor. De aci și necesitatea unei intense activități metodice, de regulă în școlile mai mari, unde tinerii profesori găsesc un sprijin în colegii lor de aceeași specialitate. O astfel de activitate, adăugată la celelalte provoacă uneori oboseală și, în consecință, tendința de a se achita de ea în mod formal. Dacă la toate acestea se mai adaugă și unele insuccese la o lecție sau alta, ne dăm seama de condițiile în care își încep activitatea tinerii noștri colegi.

Toate aceste forme de activitate, care își aduc contribuția la ridicarea perfecționării pedagogice, ar putea să scadă ca număr, dar numai în condițiile în care organele noastre centrale ar analiza cu mai multă atenție problema pregătirii pedagogice și psihologice, a cunoașterii acestor două discipline de către studenții viitori profesori.

Cred că ar fi util ca odată cu asigurarea unui sistem unic de pregătire a profesorilor, același pentru toate facultățile, să se facă și o restructurare a programelor. Din cîte mi-am putut da seama, cursurile de pedagogie au un caracter întrucîtva abstract ; cunoștințele din acest domeniu, pe care le posedă tinerii profesori, mi-au lăsat impresia unui material nu îndeajuns de prelucrat, de aceea cunoștințele

lor sînt mai puțin utilizabile în activitatea practică. Iată de ce ar trebui găsită modalitatea de a lega mai mult cunoștințele teoretice de aspectele practice concrete ale școlii noastre contemporane.

PROF. PLATON MOCANU

Aș dori ca din cele ce s-au spus aici să nu se înțeleagă că subestimăm pregătirea de specialitate în favoarea pregătirii pedagogice. Primul gen de pregătire rămîne pivotul de bază al studiilor care se fac în universitate și în institute ; pregătirea pedagogică este, însă, indispensabilă pentru a da, încă din primii ani ai învățămîntului, maximum de randament atît pe linie instructivă, cît și pe linie educativă.

În ceea ce privește activitatea educativă în cadrul organizației de pionieri, aș propune ca unei pregătiri teoretice mai largi din facultate să i se adauge — pentru tinerii profesori — o lună de practică în tabere special organizate, înainte de începerea anului școlar. Pentru că, așa cum s-a afirmat de majoritatea colegilor care au lua cuvîntul, pregătirea pedagogică prezintă importanță deosebită ; fac următoarea sugestie care, poate odată, își va dovedi valabilitatea : cine dorește să îmbrățișeze cariera de profesor, indiferent care specialitate, să urmeze liceul pedagogic cu un plan de învățămînt modificat. Ar avea posibilitatea să se pună perfect de bine la punct cu toate problemele care privesc latura pedagogică, iar în universitate, unde se creează și cercetători, s-ar putea insista pe specializare mai mult și un timp mai îndelungat ; omul care ar avea la bază o bună pregătire pedagogică, ar fi capabil din prima zi de școală să dea maximum de randament la locul de muncă.

PROF. ST. FLORESCU

Profesorul trebuie să fie „un om între oameni", dar un om pregătit pentru a crește generații, a forma cetățeni oricînd bine pregătiți, în toate compartimentele unei societăți. De aceea mă duce gîndul la afirmația tovarășului Nicolae Ceaușescu în legătură cu rolul profesorului și modul cum trebuie să fie înțeleasă activitatea sa ca specialist și educator comunist. Cele două activități nu pot fi privite separat, ele se corelează permanent. În consecință, fiecare profesor se cere a fi pregătit pentru a deveni capabil să coreleze în mod armonios cele două tipuri de activități, așa de strîns legate în activitatea școlară.

Corpul profesoral al universităților și institutelor are datoria de a acorda o atenție sporită problemei formării viitorilor profesori.

Să se descrie studenților mediul în care vor lucra, să li se arate datoria de buni patrioți pe care o au ca, mergînd în mediul rural, să contribuie în mod susținut la ridicarea culturală a satului. Dacă ici și colo activitatea este

deficitară, aceasta se datorește, cred, și faptului că nu s-a reușit să se vorbească de la suflet la suflet, nu s-a reușit să se insufle viitorilor profesori dragostea pentru munca la țară, unde satisfacțiile pot fi și mai mari dacă știm să ne angajăm cu toată inima și cu toată dragostea.

PROF. ION. D. DUMITRU

Am avut numeroase prilejuri, ca director de școală generală, de liceu și, recent, ca inspector școlar să văd, să înțeleg și chiar să măsor consecințele slabei pregătiri pedagogice cu care mulți, foarte mulți tineri absolvenți ai învățământului superior, vin în învățământ.

Am spus „vin în învățământ", deoarece mulți consideră că de fapt ei sînt specialiști, cercetători, pregătiți pentru altceva și că anume împrejurări nedorite au făcut să ajungă în liceu sau școală generală.

Universitatea este — cred eu — creatoarea acestei optici. Avem nevoie de specialiști în toate domeniile, de cercetători cu înaltă calificare. Se poate concepe un profesor cu înaltă calificare științifică, fără o pregătire psihopedagogică ? Bineînțeles că nu.

Și totuși, tinerii profesori au cunoștințe vagi despre profesia lor, despre frumusețea și gravitatea ei, despre normele statutului personalului didactic, știu puțin despre elev — privit ca obiect și subiect al educației —, unii vin încărcați de entuziasm, dar un entuziasm firav, ce nu-și găsește sprijin într-o pregătire psihologică pentru a întîmpina cu bărbăție anumite dificultăți ale complexei activități de profesor, mai ales în condițiile vieții de la sate. Unii ar dori să schimbe în cîteva luni totul în jurul lor și, pentru că nu pot, se descurajează și abia așteaptă o posibilitate pentru a se transfera în altă parte.

Integrarea tinerilor profesori în școală ar trebui să fie mai mult și mai bine pregătită. Cursurile teoretice de psihologie, pedagogie, metodică nu pot să suplinească total activitățile pedagogice practice, punerile în situații, în roluri didactice. Se face prea puțin în acest sens, sînt necesare mai multe școli generale și licee de aplicații în localități rurale apropiate de centrele universitare, în care viitorii profesori să efectueze ceea ce studenții, din învățămîntul tehnic, numesc „practica în producție". Timpul de practică trebuie mărit, la fel și numărul lecțiilor practice ale fiecărui student.

Practica în mediul rural, de pildă, pune viitorul profesor în contact direct cu noile realități sociale ale statului românesc, cu schimbările produse în viața și mentalitatea oamenilor, cu sarcinile pe care urmează să le îndeplinească un om de învățămînt.

PERFECŢIONAREA TEHNOLOGIEI DIDACTICE

G. BELDESCU

Învăţarea prin lucru în grup la limba română

1. Virtuţile formei de învăţare în grup ne obligă să n-o ignorăm nici la limba română[1].

Putem gîndi grupul cu trei funcţii : (a) cu funcţia de cooperarea interindividuală constînd în îmbinarea operaţiilor fiecărui elev. În acest caz, toate acţiunile sînt socializate[2], clasa se constituie ca grup de grupuri, sarcinile de lucru se rezolvă prin cooperare interindividuală în cadrul unor grupuri mici, omogene sau eterogene, iar rezultatele se confruntă la nivelul clasei-grup ; (b) cu funcţia de întărire a activităţii independente personale, care este deci confruntată numai la nivelul clasei-grup ; (c) cu funcţie în acelaşi timp de întărire a activităţii personale şi de cooperare interindividuală ; în acest caz, sarcinile se rezolvă la început individual, rezultatele se confruntă la nivelul grupului mic, cînd se elaborează, prin cooperare, soluţia definitivă, ca expresie a punctului de vedere al grupului, iar soluţiile astfel obţinute se confruntă la nivelul clasei-grup. Putem folosi lucrul în grup în procesul de transmitere-învăţare a unor cunoştinţe noi şi ca formă de exersare.

2. Modelul de transmitere-însuşire a cunoştinţelor mai potrivit cu lucrul în grup este descoperirea activă : la noţiuni, reguli etc. elevii ajung prin efortul lor de investigaţie. Se consideră însă, uneori, că nu orice disciplină este compatibilă cu învăţarea prin descoperire. Anumite materii, s-a spus, cum ar fi istoria şi ortografia, al căror conţinut a fost elaborat sau chiar inventat de adult, n-ar ridica

---

[1] Despre lucrul în grup, despre justificarea lui psihologică şi pedagogică, despre relaţiile dintre profesor şi elevi în cadrul lui etc. s-a scris mult. O informaţie de ansamblu şi de bază totodată se găseşte în *Perfecţionarea metodelor de predare-învăţare*, Caiet de cercetare pentru experimentul din judeţul Argeş, volumul I, ediţia a II-a (uz intern). Institutul de cercetări pedagogice, Bucureşti, 1972, p. 211 urm. Semnalăm totuşi şi cîteva studii sau articole mai importante : K. M. Evans, *Metodele de grup*, prezentate în „Buletin de documentare pedagogică", 1967, nr. 1, p. 59—64 ; Al. Roşca, *Creativitatea gîndirii în grup*, în *Creativitate, modele, programare* (Studii de psihologie a gîndirii), Bucureşti, 1967, p. 38—61 ; Vasile Iliescu, *Metoda grupelor în procesul de transmitere-asimilare a cunoştinţelor*, în „Revista de pedagogie", 1969, nr. 11, p. 109—115 ; Ion Orghidan, *Sistemul instructiv-educativ al muncii pe grupe*, în „Revista de pedagogie", 1971, nr. 9, p. 106—115 ; Leon Ţopa, *Individualizarea şi munca pe grupe în şcoală* [prezentare a lucrării lui Ernst Meyer], în „Revista de pedagogie", 1971, nr. 9, p. 122—124 ; Toma Stan, *Implicaţii formative ale utilizării lucrului în grup în procesul de predare-învăţare*, în „Revista de pedagogie", 1972, nr. 4.

[2] Jean Piaget, *Psihologie şi pedagogie*, Bucureşti, 1972, p. 64.

decît probleme ale unei tehnici de informare mai bune sau mai puțin bune[3]. În privința ortografiei, lucrurile așa stau în majoritatea cazurilor. E inutil ca elevii să învețe prin tatonări, prin rezolvări de probleme etc., situațiile de ortografie în concordanță sau în neconcordanță cu pronunția literară. Dar este util și chiar necesar ca elevii să descopere ce se întîmplă în limba maternă atunci cînd o folosesc, care sînt mecanismele ei de funcționare și cum se reflectă acestea în reprezentarea grafică a limbii lor.

În învățarea prin descoperire tema de însușit devine obiect de cercetare, iar aceasta se desfășoară în una sau mai multe etape, de obicei pe un fond de problematizare, punînd în acțiune, după împrejurări, raționamente inductive, deductive, analogice. Oferim cu titlu demonstrativ materia a două lecții, diferite sub raportul modului de a folosi lucrul în grup.

Primul exemplu ar cuprinde, după programa actuală, jumătate dintr-o oră de predare la clasa a VII-a. Învățarea subordonatei atributive s-ar realiza, după ilustrarea noastră, în cinci etape de lucru în grupuri mici, omogene, cu cinci confruntări la nivelul clasei. În fiecare grup mic activitatea s-ar putea desfășura direct prin cooperare sau ar putea începe prin lucru independent individual.

1. Vi se dă un proverb în două variante : — Omul blînd e ca apa lină. — Omul care-i blînd e ca apa lină. E același proverb. Amîndouă variantele comunică aceeași idee. Expresia lor gramaticală e însă diferită. Explicați în ce constă diferența și de ce aceasta nu duce la deosebiri de înțeles.

2. Ați descoperit că o parte de propoziție și o propoziție secundară îndeplinesc în limba noastră aceeași funcție gramaticală. Sînteți în măsură, acum, să dați un nume propoziției și chiar s-o definiți. Încercați.

3. a. Legătura dintre propoziția secundară și cuvîntul pe care îl determină ea este un raport de subordonare. În exemplu dat, legătura o face un anumit cuvînt. Descoperiți-l și arătați ce este ca parte de vorbire.

b. Încercați să transformați în propoziții atributele din exemplele următoare. Veți descoperi astfel a doua categorie de cuvinte care pot introduce o subordonată atributivă : — Avem datoria de a apăra adevărul. — Faptul de a te ajuta mi se pare foarte firesc.

c. În exemplele de mai jos puteți înlocui cuvintele subordonatoare prin altele. Făcînd-o, veți descoperi a treia categorie de cuvinte care pot introduce o subordonată atributivă în frază :

— Acesta e locul în care a fost ucis Mihai Viteazul. Felul în care i s-a curmat viața m-a zguduit. În ziua în care am aflat împrejurările morții eroului am fost chinuit de durere și de revoltă.

d. Scrieți ordonat prin ce categorii de cuvinte se poate lega de determinatul ei propoziția pe care o învățați.

4. a. Vi se dau două fraze : — Oamenii care s-au născut orbi nu cunosc lumina soarelui. — Oamenii aceștia tari, care stăvilesc puterea apelor, nu cunosc îndoiala.

---

[3] Jean Piaget, *Op. cit.*, p. 25—26. Pentru problemele teoretice ale învățării prin descoperire trimitem la lucrarea citată, *Perfecționarea metodelor de predare-învățare*, p. 143—208, precum și la : *Puncte de sprijin pentru perfecționarea procesului de învățămînt. Recomandări pentru cadrele didactice*, Institutul de științe pedagogice. Editat de „Revista de pedagogie", București, 1971, p. 21 urm. ; Greta Morine, *Tipuri de descoperire — criteriu al predării*, în *Probleme de pedagogie modernă*, volumul II, București, 1971, p. 81—89.

Încercați să spuneți propozițiile principale ca și cum ar fi independente, izolate. Veți constata că lucrul nu e cu putință decît într-un caz. De ce?

b. Încercați să descoperiți dacă deosebirea constatată de voi nu se simte cumva în felul cum rostim propoziția subordonată în cuprinsul fiecărei fraze.

c. Dacă ați descoperit corect și deosebirea de înțeles, și deosebirea din rostire, puteți să explicați și o anumită deosebire care există în scrierea celor două propoziții subordonate. E posibil să formulați, pentru voi, și o regulă.

5. Rămîne să vă verificați cunoștințele pe care le-ați dobîndit. Priviți înapoi la drumul pe care l-ați străbătut. Încercați să-l refaceți construind pentru fiecare etapă exemple noi. De pildă, pentru (1): Copilul *cuminte* este bucuria părinților. Copilul *care e cuminte* este bucuria părinților.

Lecția a doua, de la clasa a V-a în sus, cuprinde o singură etapă. Lucrul se desfășoară în grupuri mici, omogene, direct prin cooperare, cu o singură confruntare la nivelul clasei.

Vi se dau aceste proverbe: — Cine s-a ars cu ciorbă suflă și-n iaurt. — Cine se-aseamănă se-adună. — Cine-ți zvîrle o piatră zvîrle-i o pîine. — Cine orice-nvață/Nu uită în viață.

Sarcinile de lucru: a. Comparați definiția silabei, pe care o știți din clasele anterioare, cu situațiile de mai sus. Notați-vă toate observațiile rezultate. 2. În fiecare proverb se aplică o regulă de ortografie legată de alcătuirea silabei. Scrieți-o. 3. Regula aceasta se întrebuințează în mai multe cazuri, diferite după modul de alcătuire a silabei, după ceea ce conține ea ca rezultat al contopirii altor silabe. Descoperiți-le și descrieți-le. 4. Găsiți cîte încă trei exemple de aplicare a regulii pentru fiecare caz pe care l-ați descoperit.

Învățarea prin descoperire implică neapărat un șir de tatonări din partea elevilor, presupunînd, în consecință, și un număr de erori. În cursul învățării însă eroarea poate deveni dăunătoare. O dată comisă, există riscul ca ea să se fixeze într-o oarecare măsură și să se interfereze apoi cu cunoștințele corecte[4]. Procedeele euristice — explorarea situației, emiterea de ipoteze, elaborarea unor scheme probabile de răspuns etc. — nu sînt totdeauna compatibile cu posibilitățile intelectuale ale claselor cu care lucrăm. Se pare deci că am putea recurge la tehnicile despre care am vorbit atunci cînd raportul dintre cunoștințe și situațiile euristice în care cunoștințele sînt prezentate, pe de o parte, și nivelul clasei, pe de altă parte, îngăduie în general rezolvarea sarcinilor de lucru și le îngăduie fără riscul unor erori care să se stabilizeze.

3. Exercițiul de limbă se desfășoară, tradițional, ca activitate dirijată minuțios și permanent de către profesor. De această tutelă elevul trebuie desprins oricum, mai devreme sau mai tîrziu, și obișnuit să lucreze singur, să aplice independent cunoștințele dobîndite. Exersarea independentă presupune o formă sau alta de lucru în grup. Cînd grupurile sînt omogene, exercițiul este unitar. În grupurile eterogene sub raportul nivelului de pregătire, exercițiul se diferențiază ca dificultate după conținutul sarcinilor, dar scopul rămîne același. În exemplul următor, punctele de sprijin oferite cresc treptat pînă la ultima categorie de elevi, unde materialul însuși suferă modificări.

---

[4] E. Fischbein, *Condițiile psihologice ale eficienței în procesul de învățămînt*, în *Psihologia și viața*, București, 1969, p. 48. Cf. și rezervele lui Jerome S. Bruner, *Procesul educației intelectuale*, [București], 1970, p. 84—85.

(a) Prima categorie (eventual, un grup)

— Material : bunăcredință, bunăstare, bunăvoință, untdelemn, botgros ; bună-cuviință, rea-credință, rea-voință, bun-gust, viță-de-vie, argint-viu. Sarcini: 1. Explicați de ce primele cuvinte compuse se scriu sudate, iar celelalte — cu liniuță de unire. 2. Dați pentru fiecare tip cîte încă cinci exemple (tot substantive). 3. Formați propoziții cu acestea.

(b) A doua categorie (eventual, trei grupuri)

— Material : același. Sarcini : 1. Prima sarcină se formulează ca mai sus, după care se adaugă : Pentru aceasta e necesar să stabiliți legătura dintre scrierea substantivelor compuse date și existența sau lipsa unității lor morfologice, pe care s-o demonstrați. 2. Dați cîte două exemple de substantive compuse, pentru fiecare tip. 3. Alcătuiți cu acestea propoziții.

(c) A doua categorie (eventual, trei grupuri).

— Material : același. Sarcini : 1. Ca mai sus, la care se adaugă : Trebuie să faceți următoarele operații : — Articulați cu articol hotărît fiecare substantiv. — Treceți fiecare substantiv la forma de genitiv-dativ articulat hotărît. — Explicați ce ați observat în urma acestor transformări. — Apropiați aceste constatări în funcție de felul cum sînt scrise substantivele și dați explicația cerută la începutul exercițiului. 2. Găsiți cîte încă două exemple de substantive compuse, pentru fiecare tip.

(d) A patra categorie (eventual, un grup)

— Material : bunăcredință, rea-credință ; bunăvoință, rea-voință ; untdelemn, viță-de-vie. Sarcini : 1. Aveți șase substantive compuse, primele din adjectiv + substantiv, ultimele din substantiv + prepoziție + substantiv. Deși alcătuite, respectiv, asemănător, ele se scriu totuși diferit. Trebuie să explicați de ce. Pentru aceasta, faceți următoarele operații, pe rînd : (ca mai sus, în *c*). 2. Vi se dau și următoarele substantive : bunăstare, botgros, bună-cuviință, bun-gust, argint-viu. Spuneți dintr-o dată de ce unele se scriu ca un singur cuvînt, sudate și de ce altele se scriu cu liniuță de unire.

În lecțiile de exersare, consacrate fixării sau repetării unor cunoștințe de limbă ori formării unor deprinderi de exprimare, exercițiile se grupează și se efectuează în etape, corespunzător cu problemele vizate, niciodată prea multe, cu necesitatea de a varia formele de exersare etc. Se folosesc tehnici variate, forme de activitate diverse : exerciții tradiționale, situații-problemă, operări verbalizate cu notele definitorii, exerciții structurale, texte programate etc. O lecție cu caracter aplicativ, după cunoașterea subordonatei atributive, ar putea urmări un dublu scop: unul corectiv, privitor la folosirea instrumentului joncțional *care*, altul productiv, privitor la introducerea unor tipuri de atributive în resursele de exprimare ale elevilor. Lucrul în grup s-ar desfășura în mai multe etape, cu mai multe confruntări la nivelul clasei. De exemplu (după programa actuală, lecția ar fi potrivită pentru clasa a IX-a) :

1.a. Completați fraza următoare cu ce lipsește : „Excursia ...am făcut-o a fost foarte folositoare".

b. Explicați : — Ce cuvînt ați introdus pentru a întregi fraza. — Ce rol joacă acest cuvînt în frază. — În ce caz stă el. — Ce funcție îndeplinește în propoziția din care face parte.

c. Înlocuiți în fraza întregită cuvîntul *excursia*, pe rînd, cu *drumul*, *vizita*, *excursiile*, *popasurile* și scrieți fiecare frază rezultată din înlocuire.

2. Puteți alcătui, după tabloul de mai jos, trei fraze. Explicați apoi cum ați folosit pronumele relativ.

Aduce	ziarul	(care)	mi l-ai cerut.
	ochelarii		mi i-ai cerut
	hărțile		mi le-ai cerut.

3.a. Urmează să completați alte fraze cu ce lipsește în fiecare : — Aceasta e cartea... îmi place. — Cartea... o citesc îmi place mai puțin. — E un om... vede tot. — E un om... îl vezi peste tot. — Grîul... se recoltează este al cooperativei noastre. — Grîul... îl recoltăm este al cooperativei noastre. — Mașinile... le vindem la export se bucură de aprecierea generală. — Mașinile... se vînd la export sînt foarte prețuite.

b. Fiecare completare trebuie explicată apoi oral, astfel : „Am introdus cuvîntul ...în fruntea propoziției atributive, punîndu-l la cazul..., pentru că în propoziția din care face parte este..."

4. Un mic concurs : ce grup alcătuiește mai multe fraze formate dintr-o propoziție principală și una atributivă introdusă de pronumele relativ *care* cu funcție de complement direct (3—4 minute).

5. Răspundeți la ceea ce vi se cere în foile pe care le primiți.

(1) Vi se dă fraza : Apa pe malul căreia ne aflăm e Siretul. Propoziția atributivă este... Cuvîntul subordonator este..., ca parte de vorbire un..., la genul..., numărul... și cazul... Cuvîntul determinat de propoziția atributivă este un...

(2) Pronumele relativ *căreia* este atributul genitival al substantivului... El se acordă în gen și în număr cu alt substantiv, cu...

(3) Observați în continuare acordul pronumelui relativ, completînd spațiul liber din următoarele fraze : — Muntele pe vîrful... ne aflăm se numește Ciucașul. — Munții pe platoul... ne aflăm sînt Bucegii. În prima frază, relativul se acordă cu substantivul..., iar în a doua cu substantivul...

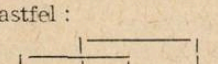
(4) Ați observat că substantivul cu care se acordă pronumele relativ este cel la care se referă întreaga..., cel determinat de întreaga...

(5) Fraza dintru început se poate construi și cu pronumele relativ înaintea substantivului al cărui atribut este : Apa pe... mal ne aflăm este Siretul.

(6) Prin schimbarea locului pronumelui relativ s-au produs două modificări : relativul se rostește acum ...*a* la sfîrșit ; a apărut un cuvînt nou, care, ca parte de vorbire, este un...

(7) În fraza modificată, relativul a rămas tot la genul... și la numărul..., pentru că substantivul cu care se acordă este..., deci același. Articolul posesiv se află la genul... și la numărul..., pentru că se acordă cu alt substantiv, cu...

(8) Să recapitulăm : pronumele relativ se acordă cu substantivul determinat de întreaga..., cîtă vreme articolul posesiv se acordă cu substantivul determinat de pronumele relativ, al cărui atribut este... Putem să reprezentăm grafic aceste acorduri astfel :



Apa pe al cărei mal ne aflăm este Siretul.

(9) Observați în continuare acordul articolului posesiv, completînd spațiile libere din frazele : — Muntele... cărui vîrf îl vezi în depărtare e Postăvarul. — Muntele... cărui

vîrfuri le vezi în depărtare este Retezatul. — Munții... căror locuitori își spun „pădureni" este Poiana-Ruscăi. Indicați prin săgeți cu cine se acordă pronumele relativ și cu cine articolul posesiv.

(10) Verificați-vă cunoștințele completînd și frazele următoare : — Avem o plantă... floare trăiește o singură zi. — Am răsădit o plantă... flori sînt de un roșu aprins. — Am văzut niște plante... flori par de ceară. — Colegul... purtare m-a impresionat este Mihai — Colegul... fapte nu le aprob este Ionescu. — Colegul... părinți îi vezi este Andrei. — Colegii... teme nu au greșeli scriu cu grijă, fără grabă.

6. Un joc-întrecere : care grup alcătuiește mai repede cele douăsprezece fraze cu propoziții atributive, după tabloul de mai jos :

Este elevul	(al)	(care)	compunere o corectez.
Sînt copiii			caiet îl corectez.
Este eleva			teme le corectez.
Sînt elevele			

Exersarea în grup (ca și drumul la cunoaștere prin cooperare, de altfel) impune cîteva condiții de organizare și de desfășurare, asupra cărora, deși se găsesc în studiile citate, ne oprim totuși puțin. Grupurile se alcătuiesc nu după așezarea în bănci, ci după criteriul omogenității (grupuri asemănătoare ca nivel de pregătire, cu elevi de toate categoriile) sau al eterogenității lor (grupuri diferite, cuprinzînd elevi cu un anumit nivel de pregătire). Este necesar să se calculeze riguros timpul de rezolvare, în funcție de posibilitățile clasei, spre a se evita aglomerarea sarcinilor și rezolvarea lor în ritm alert. Toți componenții grupului trebuie angajați efectiv și egal în activitatea dată. Pentru aceasta, după clasa cu care lucrăm, sarcinile pot fi rezolvate la început independent, grupului revenindu-i datoria de a stabili soluția definitivă. Conducătorul grupului poate fi schimbat prin rotație, iar în momentul confruntării la nivelul clasei motivarea soluției poate fi cerută întîi de la elevii eventual mai puțin activi. Profesorul intervine cînd observă că activitatea stagnează, oferind piste, sugestii, sarcini noi ajutătoare, hotărește grupul care urmează să expună rezultatul rezolvării (mereu altul), stimulează lupta de opinii, decide asupra soluției ultime, iar, în final, evaluează calitatea activităților și stabilește pentru elevi și pentru sine obligațiile de viitor. Învățarea în grup poate să acopere numai porțiuni din lecție. Oricum, e bine să cuprindem în planificare temele sau situațiile în care urmează s-o folosim de-a lungul anului școlar.

Conf. univ. dr. AL. BOJIN

Relația fond-formă în analiza literară

Problema relației fond-formă în domeniul literaturii s-a pus dintotdeauna, ca una din implicațiile fundamentale ale artei. Atît creatorii cît și teoreticienii, atît criticii literari cît și profesorii s-au străduit să dea o rezolvare teoretică și practică acestei probleme în scrutarea și evaluarea fenomenului literar. Fiecare a interpretat-o după concepția sa despre artă în general, după optica prin care a privit obiectul artei și modalitatea de exprimare a realității cu mijloace artistice. Unii au absolutizat conținutul, subapreciind valorile și rolul formei, alții au supraapreciat forma în detrimentul conținutului ; unii au confundat forma cu fondul, iar alții au preconizat o disociere a lor, încercînd să le cerceteze independent, separat. Și totuși, ideea inseparabilității și reciprocității fondului și formei, exprimată încă de Aristotel, a dominat preocupările în acest domeniu, din antichitate pînă în zilele noastre. Căci perceperea operei ca unitate reprezintă una din constatările cele mai vechi și mai verificate de estetică. O fundamentare științifică a primit, însă, problema relației fond-formă în artă mai tîrziu, pe baza concepției materialist-dialectice. În lumina principiilor esteticii marxist-leniniste, opera literară este considerată că are un anumit conținut și o structură lăuntrică, o formă inerentă acestui conținut, între conținut și formă existînd relații dialectice de condiționare reciprocă, de strictă interdependență. Împotriva unor opinii estetice mai vechi, concepția marxist-leninistă arată că fondul operei nu trebuie confundat cu forma ei, cu structura ei. Pe de altă parte, conținutul nu trebuie rupt de formă, opera literară nu poate fi just înțeleasă decît în unitatea tuturor elementelor ei componente. Forma și fondul sînt atît de organic legate între ele, încît, vorbind despre formă, nu o putem „desprinde" de conținut decît în mintea noastră. De aceea, forma unei opere literare nu poate și nu trebuie să fie studiată independent de conținutul care o generează. Legătura organică dintre formă și conținut, concordanța tuturor elementelor formei cu conținutul este o condiție obligatorie a operei de artă. Perfecțiunea estetică a operelor literare este de neconceput în afara unității organice dintre conținut și formă. Valoare estetică au numai acele opere literare în care există o concordanță organică între toate elementele formei și conținutului.

Dar problema prezintă interes nu numai pe plan teoretic, ci și practic, în analizele literare în învățămînt. Dacă în abordarea fenomenului literar la clasă nu poate fi utilizată pretutindeni o metodă tip, profesorul avînd la dispoziție o mare diversitate de metode, din care poate selecta de fiecare dată pe cea mai adecvată

naturii operei, în schimb, orice analiză literară, indiferent de genul, specia, întinderea operei sau de clasa la care se efectuează, trebuie să țină seama de acest *principiu fundamental al relației dialectice dintre fond și formă* și să-și subordoneze întreaga evoluție demonstrării concordanței dintre conținut și toate elementele formei, aceste celule vii care alcătuiesc laolaltă organismul ce se cheamă creația literară.

Arta ne oferă una din cele mai complicate structuri înzestrate cu un complex sistem de autoreglare internă și cu conexiuni inverse. Este evident că forma unui poem, spre exemplu, structura lui prozodică, jocul ritmurilor, limba caracteristică, armonia, sunetele nu mai sînt nimic de îndată ce le separăm de conținut, de sens, căci limba este limbă, deosebindu-se de zgomot doar prin aceea că exprimă un sens. Tot astfel, conținutul fără formă este o abstracție nereală, fără existență concretă, pentru că, atunci cînd este exprimat în alt limbaj, se exprimă de fapt altceva. Dacă vrem să înțelegem un poem, trebuie să-l percepem ca pe un întreg. „Între formă și conținut nu poate exista nici un conflict căci nici una din aceste noțiuni nu are viață fără cealaltă, separarea însemnînd moarte pentru amîndouă" [1]. Unitatea operei, unitatea dintre conținutul și forma ei nu există în afara imaginilor artistice, căci opera de artă este o unitate de imagini artistice. Tocmai acestea creează, prin conexiunea lor indisolubilă, esențială, o imagine artistică de ansamblu, unitară, care reflectă procesul vieții, așa cum este el înțeles și interpretat de artist în opera sa. Forma trebuie să stabilească corelații juste între toate imaginile artistice, între toate personajele operei.

Pornind de la principiile esteticii marxiste, în considerarea fenomenului literar s-ar impune, în procesul analizelor literare, unele metode cu caracter general și permanent, care să stea la baza tuturor investigațiilor în domeniul literaturii, în afara celor speciale, solicitate de caracterul particular al fiecărei creații.

Am înțelege, *în primul rînd, procedeul studierii simultane a elementelor ce țin de conținut și de formă*, ca făcînd parte din același organism, indisolubil, în relații de interdependență. Adoptarea procedeului dă o fundamentare științifică analizelor, eliminînd astfel unele practici după care, adeseori, se trec în revistă „momentele" mai importante ale conținutului, și apoi, separat, se studiază „forma", ca latură de sine stătătoare a operei. *Procedeul analizei simultane* este obligatoriu pentru orice fel de operă: poezie lirică sau epică, schiță, nuvelă sau roman, piesă de teatru. Cînd se analizează, bunăoară, poezia *Noapte de vară* de G. Coșbuc, în locul delimitării momentelor de la înserare pînă la înstăpînirea totală a liniștii în întreaga natură și apoi, reluînd lectura, în locul extragerii și explicării izolate a unor aspecte ale formei, este obligatorie analiza simultană, globală, a poeziei, strofă cu strofă, vers cu vers, imagine cu imagine, pentru a se ajunge astfel la esența actului artistic. Sau, la analiza *Scrisorii pierdute* de I. L. Caragiale, la cl. a VIII-a sau a X-a, pornindu-se de la unele scene selectate, pentru a se putea constitui imaginea de ansamblu a operei, trebuie să se conjuge investigațiile în domeniul fondului și al formei, efectuînd simultan caracterizarea personajelor, definirea fazelor subiectului, relevarea procedeelor și mijloacelor artistice utilizate de dramaturg pentru obiectivarea intențiilor sale artistice.

În *al doilea rînd*, și acesta nu în ordinea importanței, s-ar impune cerința științifică-pedagogică de maximă importanță de a avea în vedere nu numai simultaneitatea analizelor ca atare, sub toate aspectele, ci *relevarea relației interne dintre*

[1] Harold Osborne, *Aestetics and Criticism*, Londra, 1955, p. 289.

× Vezi bine vezi S. Hrăileanu „Conținut și formă".

fond și formă, a relației dintre sensul denotativ și contactiv al limbajului poetic, dintre sunet și sens, dintre rimă și viziunea de ansamblu a strofei sau a poeziei, dintre ritm și intenția artistică a autorului, dintre structura compozițională și universul unei opere (*Luceafărul* de M. Eminescu, *Ion* de Liviu Rebreanu, *Alexandru Lăpușneanu* de C. Negruzzi etc.), dintre structura versului și pulsația interioară a creatorului etc. Cu alte cuvinte, trebuie relevată, cu intuiție și sensibilitate artistică, *deplina unitate dintre componentele formei și sensul fundamental al operei*, avîndu-se în vedere în permanență ideea că nimic nu este inutil într-o operă literară de valoare. Aceasta nu înseamnă însă că profesorul trebuie să se piardă în amănunte de interes secundar. Tocmai în aceasta stă secretul unei reușite analize literare, în sesizarea esențialului din conținut și a elementelor materiale particulare, individuale, prin care se obiectivează fondul ideatic al operei. Unitatea operei este mai ales dialectică, în tensiune, în cadrul unui tot indecompozabil. Toate părțile colaborează la realizarea scopului final, fiecare element constituind o parte inalienabilă a întregului, legată prin fire invizibile de construcția operei. Aceasta nu înseamnă însă că unui anumit procedeu artistic, de compoziție, izolat, îi corespunde o anumită idee și o finalitate artistică precisă, întrucît întreaga compoziție — organizarea tuturor mijloacelor arhitectonice — corespunde conținutului de idei al artei. Numai articularea internă dă semnificație fragmentelor, care nu pot fi corect și pe deplin înțelese decît prin raportare la ansamblul în care sînt integrate. Căci fiecare fragment integrat în totalitate devine cu totul altceva decît privit izolat, rupt din context. El nu există deci decît în și prin relație, prin raportare la alte fragmente, la întreg. De aci, necesitatea acordării importanței cuvenite, în analizele literare, *principiului funcționalității detaliului*, a tuturor aspectelor creației. Datorită interacțiunii părților, care parcă se cheamă unele pe altele, se atrag magnetic, se condiționează reciproc, în cadrul unității globale, se stabilește acea *logică intimă a creației*. Avînd această viziune asupra edificiului operei literare, Camil Petrescu, bunăoară, vorbea, în *Teze și antiteze*, de principiul care „atribuie fiecărui element energia și structura întregului, așa cum picătura de apă e una cu felul fluviului". Edgar Poe recunoștea și el că „nici una din părțile componente nu este susceptibilă de a fi schimbată decît în detrimentul întregului". Întregul mod de funcționare a structurii duce la concluzia profundei sale coeziuni interioare, orice ansamblu structural fiind prezidat de *o forță coagulantă*, în virtutea căreia elementele sale se leagă, se țin împreună, se acordă, se armonizează. Raporturile existente sînt de ordinul sub și supraordonării, *cristalizate într-un sistem sincronic, nu diacronic*.

Toate aceste relații de interdependență au un caracter convergent, finalizator, au o „unitate de interes", o „unitate a efectului artistic". Actul ce unește cele două planuri — fond-formă — se cheamă *semnificație*.

Descoperirea legăturilor dintre elementele formei și fondul operei literare, explorarea semnificațiilor pe toate căile pe care le oferă o creație literară, evaluarea și valorificarea literaturii constituie însăși condiția de existență a profesorului în procesul analizelor literare.

Pentru a demonstra legătura dintre conținut și toate elementele formei, unitatea celor două planuri, ale semnificatului și semnificantului, nu ne vom opri, aici, asupra unor relații între părți de importanță majoră, care sînt, în general, cunoscute, ci asupra unor aspecte a căror valoare este de unii recunoscută, de alții ignorată adeseori, atît în cercetarea științifică cît și în analizele literare în școală. Ne-am referi, așadar, la raporturile dintre *sunet-sens*, bunăoară, ce țin de formă și, respectiv,

de fond. Problema ca atare a fost studiată de unii cercetători străini și români la înalt nivel științific, ajungîndu-se uneori la constatări și concluzii dintre cele mai interesante.

Exemplele din opera marilor noștri poeți, clasici și moderni, romantici și simboliști, realiști și suprarealiști etc. pot sta la dispoziția oricui.

Vom selecta cîteva exemple din versuri, în care *aliterația*, bunăoară, *unele figuri de sunet* sau *rimele* confirmă faptul că între sunet și sens există o strînsă legătură, o condiționare reciprocă, o corelație indestructibilă.

În timpul analizelor literare, stabilirea raportului sunet-sens prezintă un interes deosebit, mai ales la poezia lirică. Bunăoară, valorile fonice ale *rimei* trebuie raportate permanent la sensul poeziei, trebuie relevate funcțiile ei în scopul determinării sensului fundamental al versurilor. Departe de a fi o „bijuterie inutilă", cum o considera Verlaine, *rima* are, îndeosebi prin vocala ei accentuată, un *sens* și de aceea este foarte strîns legată de întregul caracter al operei poetice. Marcînd terminarea versurilor și acționînd ca organizator, uneori singurul organizator al structurii strofelor, rimele au valori polivalente, cu implicații determinante în stabilirea tonului fundamental al multor poezii. Între valorile tonale și forța lor sensibilizatoare — pe de o parte — și sensurile esențiale ale poeziilor, pe de altă parte, este o incontestabilă relație. Ele constituie, adeseori, coloana principală a strofelor, sugerînd, prin capacitatea lor expresivă, semnificația versurilor pe care le încheie. Dacă la unii poeți, precum Ion Minulescu, spre exemplu, preferința exagerată pentru anumite cuvinte în rimă este foarte evident formală, la marii creatori în versuri, nu se semnalează nici o tendință de această natură. La aceștia, dimpotrivă, rimele sînt „de acolo", cum se exprima G. Ibrăileanu, cînd cerceta versurile lui Eminescu.

Analizîndu-se, spre exemplu, în clasă, poezia *Noapte de vară* de G. Coșbuc, profesorul, atent, pe lîngă definirea universului poeziei, prin conturarea tablourilor și mijloacelor tehnice de expresie coșbuciene, nu poate ignora valorile rimei atît de expresive în acest sens.

Cînd spune poetul :

„Zările de farmec pline
Strălucesc în luminiș,
Zboară mierlele-n tufiș
Și din codri noaptea vine
Pe furiș"

trebuie relevat faptul că ponderea cea mai mare o au, în crearea tonalității, cuvintele din finalul versurilor. Accentul cel mai greu cade, în vers, pe ultimul cuvînt, care, implicit, prin rimă, generează, în bună parte, muzicalitatea poeziei. Natura și rostul rimelor în această poezie au o însemnătate deosebită. Nu este lipsit de interes, pentru sesizarea rolului rimei în acest sens, de a demonstra faptul că, în prima strofă, bunăoară, cele cinci rime primesc accentul pe vocala *i*, a cărei rezonanță, în consonanță cu grupajul imaginilor, contribuie la crearea unei atmosfere senine, îmbietoare. În schimb, în strofele următoare, rima capătă o altă structură, în deplină concordanță cu natura tablourilor zugrăvite. La proiectarea imaginii satului plin de zgomot, odată cu sosirea oamenilor, cuvintele care rimează în versurile următoare sînt, în majoritate, gerunzii : scîrțîind, mugind, hăulind și

muncă, luncă. Vocala predominantă în aceste complexe sonore în rimă are de astă dată alte vibrații, cerute de sensul versurilor respective. Semnificativ, de asemenea, este faptul că, în strofa în care se relevă liniștea dominatoare a nopții, apar în rimă cuvinte ca : ropot, clopot ; mormînt, sfînt, pămînt ; colindă, cuprindă ; bag, prag, drag — ale căror virtuozități estetice răspund cerințelor impuse de viziunea tablourilor respective. G. Coșbuc, mare creator de artă, a știut să modeleze limba după propria-i condiție interioară, după legile interne ale necesității momentane în creație. Caracterul revoluționar al poeziei *Noi vrem pămînt*, spre exemplu, cerea alt aliaj lexical, alt ritm, altă rimă, alte vibrații muzicale. În această poezie întîlnim, în finalul versurilor, cuvinte ca următoarele : vrut, bătut, apuci, duci ; apăsat, dat, vărsat ; răbda, răscula, scăpa ; țipăm, mișcăm, strigăm ; fug, plug ; de-nchinat, uitat ; ieri, ceri ; mor, lor, ușor ; adăpost, fost ; os, scos, prinos ; știm, murim ; vînt, legămînt, pămînt, sfînt, crezămînt, mormînt, sînt, jurămînt etc. Lăsînd la o parte faptul că o mare parte din aceste cuvinte sînt verbe, capabile să exprime cu hotărîre o acțiune, prin sonoritatea lor, îndeosebi a vocalelor accentuate din rimă, rimele imprimă poeziei o tonalitate perfect corespunzătoare conținutului, necesară să reliefeze cu pregnanță intenția artistică a poetului.

La alți poeți, precum la G. Bacovia, T. Arghezi etc., valorile rimei sînt mai relevante, prin fonetismul lor, în reflectarea conținutului poeziilor. Că poeții vizează, în general, acest efect artistic, că sînt conștienți de valorile rimei în exprimarea sensului poeziilor, acest fapt nu mai poate fi contestat. La analiza atentă a creației oricărui mare scriitor, faptul poate fi demonstrat în mod concret. Cum s-ar explica altfel situația din volumul *Plumb* de G. Bacovia, spre exemplu, în care, din toate rimele, 153 de rime conțin vocala *à*, 85 de rime — vocala *ì*, 79 rime — vocala *è*, 46 de rime — vocala *ù*, 45 de rime — vocala *ò*, 32 de rime — vocala *ì* și nici o rimă cu vocală *ă*. De asemenea, în 125 de rime figurează consoana *t*, în 89 — consoana *r*, în 70 — consoana *n*, în 40 — consoana *l*, în 26 — consoana *d*, în 21 — consoana *s*, în 20 — consoana *g*, în 15 — consoana *m*, în 12 — consoana *c*. De asemenea, grupările de consoane se pot stabili, în ordinea frecvenței, după cum urmează : *nd, nr, gr, ng, st, șt, rm*. Statistica, aici, nu este lipsită de interes, întrucît Bacovia a manifestat o evidentă preferință, în rimă, față de anumite vocale, consoane sau grupuri de consoane. Poetul avea nevoie de o anume melodicitate, dar nu în sine, formală, ci pentru a realiza, și pe calea acordurilor complexului sonor din rimă, relevarea cît mai pregnantă a propriilor stări sufletești, pentru obiectivarea cît mai întreagă și armonioasă a universului său poetic. De aceea, orientarea poetului cu precădere spre anume vocale sau consoane demonstrează uneori o preocupare majoră în a crea o melodicitate perfect adecvată naturii creației lui.

Un exemplu — *Plumb de iarnă* — în care *8* rime conțin vocala *ă*, iar *4*, vocala *è*. Componentă fundamentală a versului, cultivată cu măiestrie de G. Bacovia, rima constituie, în poezia *Plumb de iarnă*, zona cea mai expusă luminii în fiecare vers. Valențele estetice ale rimei în *à* sînt determinante în definirea viziunii poetice în această creație, în generarea tonului fundamental al poeziei. De aceea, cuvintele : *ferate, înghețate, apare, solitare, înghețate, bate, libertate, înghețate*, toate din această poezie, scoase în relief și de pauza imediat următoare și de faptul că accentul principal din fiecare vers cade pe rimă, devin factorul principal al tonalității și al potențării sensului poeziei. Exemplele se

pot înmulți cu versuri care se încheie cu rimă în care o anume vocală predomină și are, din această cauză, efecte revelatoare. Strofele din *Lacustră*, bunăoară, ilustrează, poate mai viu decît în oricare altă poezie bacoviană, efectele rimei în participarea la reliefarea sensului poeziei. Efectele rimei cresc, mai ales în poeziile cu versuri scurte, în care aproape întreaga viață a versului este exprimată de cuvintele din finalul lor.

Raporturile dintre sunet și sens devin uneori mai edificatoare în *aliterații*. Ele trebuie relevate în cursul analizelor literare, spre a dovedi elevilor simultaneitatea creării tuturor elementelor unei poezii, raporturile reciproce dintre ele, concordanța lor deplină, organică. În volumul *Poeticul*, Mikel Dufrenne subliniază acest fenomen (p. 83) : „Este o greșeală să vrei să separi în cuvîntul poetic aspectul muzical de funcția semantică, ne dăm seama de aceasta numaidecît. Într-adevăr, cuvintele au o carne sensibilă pe care poezia o exaltă și analiza fonetică poate să recurgă la aparatul conceptual de care uzează analiza muzicală", iar la pag. 91 continuă în același spirit : „mai precis, armonia nu este simțită decît sub auspiciile expresivității, iar expresivitatea este subordonată sensului". La Bacovia, ca și la alți mari poeți, cercetarea fonetică a armoniei duce la deslușirea certă a necesității unei referințe, la aspectul semantic, căci în lirica bacoviană există o legătură strînsă între cuvinte — privite din toate unghiurile — și idei. În poezia lui Bacovia, nu se descoperă o muzicalitate, o armonie în sine, independentă, ci numai în funcție de conținutul semantic. Grammont, și după el alții, au sesizat foarte bine acest lucru, afirmînd : „Sunetele nu sînt niciodată expresive decît prin act. Toate sunetele limbajului pot căpăta o valoare expresivă, atunci cînd sensul cuvîntului în care se află se pretează ; dacă sensul nu este susceptibil de a le pune în valoare, ele rămîn inexpresive". Ca atare, frumusețea sonoră a versului nu se poate produce independent de înțelesul pe care îl au vorbele. Sunetele își manifestă relevanța în poezie exclusiv prin participarea lor la alcătuirea unităților semnificative.

Dacă la unii poeți, precum la Macedonski, în *Înmormîntarea și toate sunetele clopotului*, sonoritatea versului urmărește doar imitarea anumitor zgomote din natură, la G. Bacovia procedeul este superior. G. Ibrăileanu releva în *Note asupra versului* că la marii poeți, precum M. Eminescu, „procedeul este superior cînd expresia e cea firească, cerută de înțeles, de logica frazei și cînd sonoritățile ajută numai, se adaugă la înțeles, așa încît sînt evidente numai la analiză. Și aceasta are loc numai cînd scriitorul nu le-a căutat, ci i-au venit sub condei, pentru că au fost produse din sufletul lui și, dacă le-a căutat, nu se cunoaște". Situația este similară la Bacovia, a cărui naturalețe în exprimare dezvăluie faptul că, și sub raportul dintre sunet și sens, expresia este cea mai desăvîrșită. În *Amurg de toamnă*, spre exemplu, de G. Bacovia, întîlnim versuri ca acestea :

Amurg de toamnă pustiu de humă
Și-aud gemînd amorul meu defunct
Ascult atent privind un singur punct,

în care vocala *ă* figurează, predominant, de *zece ori*, cu implicații adînci, corespunzătoare conținutului, în sugerarea unei atmosfere specific bacoviene. Căci, la Bacovia, gînd, cuvînt, efect muzical se nasc simultan, ca o unitate nedisociabilă.

În poeziile cu vers scurt, muzicalitatea creată de aliteraţii produce ecouri mai puternice :

Prin codrii Bacăului
Vîjîie vîntul
Şi-ntunecă lumea
Un cer ca pămîntul
Şi codru pe codru
Se umple de clocot
Iar toamna în hohot
Le cîntă prohodul

(Furtună)

Repetarea unor cuvinte : codru pe codru, vîjîie vîntul, precum şi existenţa în finalul multor versuri a unor cuvinte în care vocala ò predomină : clòcot, hòhot, prohòdul, cu vocala ò în penultima silabă, constituind onomatopei, formează izvorul principal al tonalităţii fundamentale a poeziei.

Exemplele de mai sus au menirea de a ilustra, evident, principiul relaţiei dialectice dintre fond şi formă, şi sub acest aspect, într-o creaţie literară, care generează cerinţa esenţială de a se proceda, în analizele literare şcolare, ca de altfel şi în cercetările ştiinţifice, la studierea operelor în strînsa conexiune a tuturor elementelor care le compun — ce ţin de conţinut şi de formă.

O precizare se impune însă. Elevii să fie deprinşi a înţelege că exemplele care se analizează nu trebuie să ducă la concluzii teoretice absolute, la generalizări. Dacă un sunet într-un anume complex sonor slujeşte relevării unei anumite idei sau atmosfere, în alt context poate avea alte funcţii estetice. Adică, trebuie să li se cultive capacitatea de a *descoperi*, în fiecare context, semnificaţiile fiecărui element, cu nota specifică atribuită de poetul respectiv.

Nu întotdeauna, spre exemplu, versul trohaic sau versul iambic exprimă ceea ce încerca să demonstreze, generalizînd, G. Ibrăileanu, în *Note asupra versului*. În alte contexte, la alţi poeţi, aceste versuri au alte roluri estetice. Ca atare, nu s-ar putea susţine ideea de a se conferi unui element al formei anumite şi permanente valori, cum preconiza Rimbaud în *Voyelles* (1871) pentru vocale, şi nici o altă tendinţă de absolutizare de acest gen a altor elemente. Elevii vor fi stimulaţi să gîndească şi să înţeleagă ei înşişi semnificaţiile textului, să desprindă relaţiile logice interne, componentele unei creaţii, specifice numai acelei creaţii.

Acesta este, după opinia noastră, obiectivul principal care trebuie urmărit în orice analiză literară. De aici, evaluarea, ierarhizarea, compararea sînt urmări firești ale încheierii procesului analizelor literare.

BIANCA BRATU

Lectura elevilor

Semnificațiile unor opțiuni școlare și postșcolare

Un sondaj de opinie printre tineri cu privire la opțiunile literare poate avea rezonanțe și semnificații multiple. Rezultatele lui pot să intereseze deopotrivă sociologia lecturii, în genere, ca și sociologia educației, dar nu pot să nu intereseze — în mod deosebit — pe pedagogul atent și sensibil la sensurile dezvoltării fiecărei generații de tineri, implicat *în* și responsabil *pentru* direcțiile pe care le cunoaște această dezvoltare, în fiecare etapă dată.

De pe această poziție vă propunem să analizăm rezultatele unui asemenea sondaj pe care l-am întreprins în acest an. Cercetarea s-a realizat pe un total de *290* subiecți — dintre care *190 elevi* din clasele a XII-a de la liceele „Gh. Șincai", „Sadoveanu" și nr. 32 din București, *70 elevi ai unei școli postliceale* de stenodactilografie și *30 studenți* din anul I al Facultății de limbă și literatură română din București (cuprinzînd absolvenți ai unor licee din București și din provincie). Eșantionul constituit astfel cuprinde subiecți aflați la capătul unei etape decisive pentru formația lor literară, fie în strînsă legătură cu viitoarea lor profesiune (elevi umaniști) sau la începutul unei etape în care această pregătire se va desăvîrși, sau fără o legătură directă cu profesiunea către care se îndreaptă prioritar (elevi ai secției reale sau ai claselor speciale de biologie sau de la un curs postliceal) care ar urma să fructifice toată viața suma cantitativă și calitativă de cultură literară acumulată în liceu.

În toate cazurile, cercetarea încearcă să stabilească *natura opțiunilor literare* declarate ale subiecților și — prin confruntarea acestora cu motivații directe și mai ales cu unele reacții implicite — să stabilească rezultatele formației literare care se asigură în școală.

Cu toate rezervele impuse de cantificarea procentuală a unui proces eminamente calitativ, mi se pare că rezultatele obținute sînt edificatoare, simptomatice, pentru sociologia gustului literar al unei generații tinere și pentru diagnosticarea pedagogică a unui proces formativ ale cărui rezultate le sondăm.

Ce se citește? Pentru început, ni se impune atenției aspectul cantitativ al *lecturii curente*. Și el este, fără îndoială, pozitiv. La întrebarea care le cere să indice ce au citit în vacanța de vară și să selecteze cîteva cărți care li s-au impus din ansamblul lecturii recente, marea majoritate a subiecților vădesc o lectură abundentă. Dar, din grupul de *elevi, 15%* declară că *nu au citit nimic*, pe cînd în *grupul postliceal* (format din elevi dactilo sau studenți) nu există nici un răspuns de acest fel.

Opțiunile, în lectura curentă, se diversifică semnificativ în funcție de vîrstă, de etapa școlarității și de orientarea profesională a subiecților.

Astfel, elevii din clasa a XII-a au citit cu precădere în vacanță din autorii și cărțile recomandate de programă. Ei îl indică pe *Camil Petrescu* în proporție de 80% dintre răspunsuri, pe *G. Călinescu* în proporție de 48% și pe *Marin Preda* cu 30% (inclusiv titlurile cele mai noi); apoi, într-o ordine care descrește brusc, pe *L. Blaga* cu 17%, pe *Z. Stancu* și *Titus Popovici* cu 15%, pe *L. Rebreanu* și *M. Sadoveanu* cu 7%. Ei au citit mult și în afara recomandărilor programei — din literatura românească și străină — alegînd adesea la întîmplare între titluri obscure — 59% din literatura străină — și valori de prim ordin: *Stendhal* și *Dostoiewski* 15%, *Thomas Mann* 11% (însă alături de... *Defoe* și *Cronin*) ș.a.m.d.

Semnificația ordonării acestor lecturi recente nu trebuie însă absolutizată. Căci lecturile din vacanță vin, în primul rînd, să satisfacă nevoia de relaxare, dar și să răspundă unor solicitări de ultimă oră sau să compenseze niște goluri, depunîndu-se pe un fond deja acumulat.

În eșantionul studențesc, evantaiul titlurilor citate este foarte larg, asemănîndu-se, dar și distanțîndu-se treptat de al elevilor din clasa a XII-a. Autorii citiți — în grupul de elevi — „după programă" sînt reluați acuma pentru o carte anumită, o apariție recentă: *Marin Preda* figurează pe primul loc al lecturilor cu 27% pentru „Marele singuratec" și „Imposibila întoarcere". Dar proaspeții studenți în literatură își marchează tot mai mult — în ordinea lecturilor — propriile lor „descoperiri" și „opțiuni": 21% pentru *Petru Popescu*, 9% pentru *Cela Serghie*, 6% pentru *G. Călinescu*, *Marin Sorescu* și *Eugen Barbu* etc. Într-o proporție foarte mică (dar indicînd totuși orientări specializate către valori autentice actuale), ei semnalează și lecturi din: *Nichita Stănescu*, *Ion Alexandru*, *Matei Călinescu* („Viața și opiniile lui Zaharias Lichter") și alții.

Din literatura străină se citește mult la nivelul eșantionului studențesc, tot atît de diversificat, dar, firește, ceva mai bine orientat. Deși capul de coloană îi aparține lui St. Zweig (cu 12%), valorile următoare sînt mai echilibrat distribuite (de exemplu, 9% între *Balzac*, *Th. Hardy*, *Dostoiewski*, *Camus*, *Hemingway* și *Sallinger*).

Apar, printre lecturi, și titluri caracteristice pentru interesele specializate ale unor studenți în literatură: monografii și studii de istoria literaturii române (într-o proporție de 6% din titlurile citate); literatură veche (Dosoftei, Antim Ivireanul) și folclor — cu 3%. Apar și preocupări noi pentru studii de teorie literară (*Wellek* și *Warren*, *Auerbach*, *Lothmann* ș.a. cu 6%), precum și cu 12% titluri de istoria literaturii universale (*Ph. Van Thigem*, *Jan Koot*, *Faguet* etc.).

Care sînt lecturile preferate? De fapt, de-abia de aci încolo rezultatele se încarcă de semnificații axiologice pentru noi. Ce aleg acești tineri care termină sau au încheiat doisprezece ani de studiu al literaturii în școală cînd sînt puși să numească scriitorii preferați din *literatura română* (prozatori, poeți, dramaturgi), autorii preferați din *literatura universală*, *cărțile la care revin*, dacă socot necesar să o facă și de ce, *poeziile* pe care le recitesc, dar și cărțile pe care nu le termină și de ce?

Pe ansamblul eșantionului și pe componentele sale distincte, rezultatele devin aci foarte simptomatice: ce preferă liceenii, aflați încă sub influența directă a școlii, ce aleg — cu mai multă independență — studenții specializați în literatură

și către ce se îndreaptă după terminarea liceului și o categorie deja profilată profesional poate destul de caracteristică pentru un public mai larg, dornic să citească, dar detașat de orice rigoare a specialității.

Aici se exprimă o realitate dată, gustul unei generații, reacțiile ei spontane, dar și rezultatele directe sau indirecte ale unei acțiuni educative încheiate.

Să ne referim deocamdată la cifre : primele locuri între prozatorii literaturii noastre sînt atribuite lui *M. Sadoveanu*, cu 42%, apoi lui *Camil Petrescu*, cu 37% și lui *L. Rebreanu*, cu 34% — am putea spune valorile clasice în sensul inițial al cuvîntului (pentru că aici ordinea stabilită de eșantionul de liceeni se menține). Urmează, într-o ordine mai disputată între grupuri, pe locul 4 cu 28%, *Marin Preda* (deși elevii se manifestă mai rezervat în acest caz, plasîndu-l cu 15% pe locul 6 — în vreme ce studenții îl situează pe locul 2 — cu 42% din adeziuni). În ciuda acestor diferențieri, se poate aprecia că prin Marin Preda generația și-a afirmat preferința pentru o valoare certă a prozei actuale românești, alăturînd-o valorilor consacrate istoric. Să fie oare aceasta și opinia școlii, a majorității profesorilor de română ? Răspunsurile grupului școlar n-ar părea s-o ateste... Pe un loc apropiat, al 4-lea, cu 24% dintre opțiuni, se plasează *G. Călinescu* prozator. Apoi, *Z. Stancu* pe locul 6, dar la o distanță considerabilă de opțiuni : 14% (pentru că deține numai... 5% din opțiunile elevilor, compensate ce-i drept de 21% dintre studenți !). Încă o dată dă de gîndit atitudinea școlii față de o valoare actuală a culturii românești — consacrată deja în scara universală a valorilor.

Încă o categorie de observații ni se impun aci : alături de alte uitări regretabile (ca : Hortensia P. Bengescu, V. Voiculescu, Gib Mihăescu, Anton Holban, I. M. Sadoveanu ș.a.), o gravă subapreciere în ierarhia primelor valori ale prozei : *Ion Creangă* doar cu 5% dintre opțiuni (8% datorate liceenilor, fără de care ar fi fost numai 4% !) și un mare evasi-omis : *Geo Bogza* (cu numai 6% opțiuni ale elevilor, 2% în grupul postșcolar și nici una în eșantionul studențesc). Cred că fenomenul privește și acțiunea insuficientă a școlii pentru relevarea, în etape de învățămînt succesive, a artei literare la I. Creangă și G. Bogza.

Să mai semnalăm, în sfîrșit, printre adeziunile exprimate, cîteva „descoperiri" ale generației (*Petru Popescu* cu 9%, *E. Barbu* cu 8%, *Fănuș Neagu* și *Șt. Bănulescu* cu 4%), ca și redescoperiri certe sau mai discutabile (*Matei Caragiale* cu 3%, datorat exclusiv studenților, dar și *Ionel Teodoreanu* cu 13%, prioritar al elevilor și al postșcolarilor).

În legătură cu *lectura poeziei*, cifrele globale confirmă relativ primele locuri (*M. Eminescu* cu 66%, *L. Blaga* cu 43% și *T. Arghezi* cu 25%), dar prezintă — la o analiză mai atentă — cîteva mutații care ne solicită atenția.

Sigur, M. Eminescu întrunește pe ansamblu marea majoritate a opțiunilor (78% dintre elevi, 70% dintre postliceeni și 15% dintre studenți). De data aceasta, însă, cifrele singure sînt mai puțin relevante. Ele trebuie raportate, cred, și la alte probe. Ce înseamnă oare „Eminescu poet preferat" de 3/4 din subiecți pentru un eșantion din care mai mult de jumătate dintre componenți nu citesc poezie, iar mai mult din trei sferturi recunosc că nu-l recitesc ? Așadar, nu este exclusă situația în care citarea lui Eminescu în fruntea valorilor poetice, ca și de altfel a lui Sadoveanu printre prozatorii preferați, să nu aibă un corespondent foarte adînc în realitate. În schimb, unele modificări în ierarhia preferințelor pot fi mai grăitoare pentru starea de spirit a unei generații la un moment dat. De pildă, schim-

barea poziţiilor între *L. Blaga*, pe locul 2, cu 43% şi *T. Arghezi* pe locul 4, cu 25% (elevi 34%, postliceeni 30% şi studenţi... 12%). Firește, este o mutaţie posibilă între valorile mari pe care istoria receptării literare o înregistrează frecvent, totuşi ea marchează de data aceasta o atitudine selectivă, mai mult sau mai puţin dreaptă, pe care nu se poate să n-o remarcăm, şi care ar trebui, poate, relaţionată cu modul în care este antologată opera lui T. Arghezi în şcoală. G. Bacovia figurează şi el printre preferaţii poeziei, pe locul 4 (24%). Dar, „descoperirea" generaţiei se afirmă intempestiv de data aceasta prin *Marin Sorescu*, pe locul 3, cu 28% din totalul opţiunilor (alegerea studenţească a decis net această re-ierarhizare spectaculoasă, cu 36% dintre vocile exprimate, situîndu-l chiar înaintea lui L. Blaga).

Este de remarcat că, în materie de receptare a poeziei, cele două grupuri (cel specializat studenţesc şi cel nespecializat, constituit din liceeni şi postliceeni) se despart pentru a-şi exprima adeziunile într-o relativă opoziţie : grupul şcolar, în favoarea lui *I.Minulescu* (17%) şi *G. Coşbuc* (13%) ; studenţii — prin afirmarea lui *Ion Barbu* (21%) şi *Nichita Stănescu* (15%). Studenţii par să fi eliminat aproape total — cel puţin pentru moment — dintre preferinţele lor nişte îndrăgiţi ai generaţiilor precedente, cărora grupul şcolar le rămîne fidel. În schimb, prin afirmarea apăsată a opţiunilor pentru *Ion Barbu*, studenţii se declară pentru căile noi ale poeziei. Ceea ce este de înţeles pentru o categorie specializată în literatură, dar nu trebuie exagerat cu valoare de realitate absolută.

Hotărît lucru, *teatrul* este receptat ca o artă populară. Aici criteriile estetice se confundă cu cele extra-estetice şi reacţiile fiecărui grup în parte sînt simptomatice. Numai primul loc — al lui *I. L. Caragiale* — este unanim recunoscut, cu 53% dintre opţiuni. Studenţii se manifestă însă şi de data aceasta cu o atitudine de frondă *în favoarea actualităţii* — alăturîndu-i-l pe *Horia Lovinescu*, cu 42% dintre adeziuni (li se adaugă adeziunea şi mai masivă a postliceenilor, cu 52%, ceea ce îl plasează — pentru ansamblul eşantionului — pe locul 2. Locul 3 este al lui *Camil Petrescu*, cu 28% (apreciat deopotrivă de elevi şi de studenţi — cu 33% — şi vizibil mai puţin de postliceeni, cu 18%). Relevabil mi se pare şi dialogul dintre elevi şi studenţi, marcat de interese momentane. Sub semnul lecturilor şcolare mai proaspete, elevii îl proclamă pe *B. Delavrancea*, cu 19% dintre voci, iar studenţii, sub impresia unor noi re-descoperiri cu implicaţii multiple, pe *M. Sebastian* şi pe *L. Blaga* dramaturgul, cu 12%.

În faţa lecturii din *literatura universală*, mai puţin sau deloc direcţionată de cerinţele programelor şcolare, reacţiile sînt mai autentice şi cu atît mai semnificative. Evantaiul alegerilor este mult mai larg, cu valori maxime care nu trec de 16%, deci imposibil de limitat la primele 3 locuri. Pe ansamblul eşantionului, preferinţele se distribuie între : *Balzac* cu 16%, *Dumas* şi *Hemingway* cu 11 şi 10%, *Tolstoi* şi *Dostoiewski* cu 9%, *Camus* cu 8%, *Shakespeare* şi *London* cu 7%, *Zola*, *Maupassant* şi *Margaret Mitchell*, *Dickens* şi *Cronin*, ca şi surorile *Brönte*, *Th. Mann* şi *Kafka* cu 6%, *Stendhal* cu 5%, *Hugo* şi *Dreiser* cu 4%, pînă la *Boris Vian* cu 3%.

Reacţiile fiecărui grup se particularizează însă aci : la *studenţi* lecturile prioritare se îndreaptă masiv către valori majore (de tip tradiţional sau modern) : pe primul loc, *Balzac* şi *Th. Mann* — cu 15% ; pe locul 2, *Tolstoi* şi *Dostoiewski* — 12% ; pe locul 3, *Camus* şi *Hemingway* — cu 9% ; apoi evantaiul se lărgeşte brusc, iar procentele de opţiune se reduc, distribuindu-se cu 6% între Dumas,

Hölderlin, Poe, Mitchell, London, Kafka și Eugen Ionescu. La procentele minime întîlnim orice, de la clasicii realismului la scriitorii de mare tiraj din trecut și de azi — Cronin, Maugham, Erik Segall etc. — pînă la Michaux, Charr, Breton și Boris Vian.

Situația este de altfel destul de asemănătoare cu aceea de la *postliceeni*; la aceștia, însă, scara valorică este și cea mai oscilantă, dar și cea mai surprinzătoare, prin revelarea unor nume mari din literatura modernă: Poe, Baudelaire, Verlaine, Rimbaud, Jarry, James, Woolf, Huxley, Gide, Proust, Mauriac, Françoise Sagan, Faulkner, Alexei Tolstoi, Pasternak, Böll, Max Frisch, Boris Vian (citiți adesea și în original).

Față de această căutare neorientată, dar efervescentă și cîteodată — chiar dacă numai în proporții minime — revelatoare, selecția *elevilor* apare săracă și vizibil decalată în receptarea valorilor majore ale actualităților artistice (I: *Dumas* — 20%; II: *Zola* — 13%; III: *Maupassant* și *Cronin* — 12%. Apoi, *Shakespeare, Balzac, London, Hemingway* — 11% etc.).

Lucrul acesta este pînă la un punct explicabil și prin diferența de vîrstă și prin natura preocupărilor dominante ale elevilor din ultima clasă a liceului, dintre care numai puțin se pot consacra literaturii. Dar studiul mai atent al acestor rezultate (atît al celor cantitative, cît și al unor reacții cu semnificație calitativă) este mai puțin liniștitor. Căci aceste rezultate privesc natura și calitatea formației literare pe care o dă școala, reflectată în selectarea valorilor și în motivarea actului selectiv.

Cîteva concluzii. Firește, cifrele spun multe, direct sau în corelarea lor. Motivațiile alegerilor, ca și de altfel ale respingerilor și unele reacții mai simptomatice prin individualizarea lor, ar spune mai mult. Nu e posibil să fie prezentate aci. Deci, să revenim la glasul cifrelor, punctînd concluziile care se desprind.

1. Pe ansamblul eșantionului studiat, putem considera — fără teama de a exagera — că se citește mult și diversificat, că se manifestă real un interes deschis, proaspăt, pentru lectură, căruia îi vine în întîmpinare o politică editorială care promovează valori și interese pozitive pentru cultură.

2. Pe grupele studiate, interesele pentru lectură și orientarea selectivă a opțiunilor se diferențiază justificat într-un sens și mai puțin în altul. Este justificat, de pildă, și pozitiv faptul că grupul specializat (al studenților în literatură) se manifestă superior aproape la toți indicii, atenstînd interese mai autentice și un gust mai format. Cel puțin prin eșantionul studiat, promoția acestui an I al Facultății de literatură română este promițătoare, măcar în sensul aptitudinilor și al vocației.

3. Este semnificativă, de asemenea, chiar dacă nu întotdeauna mulțumitoare, reacția grupului postliceal. Pozitivă, setea de lectură, remarcabile căutările foarte autentice, încununate uneori de veritabile descoperiri. Desigur, mai puțin mulțumitoare, dar explicabile totuși, oscilațiile în scara selecției valorilor. Elevele și elevii școlii de stenodactilografie se dovedesc sincer interesați de cultură într-un moment în care nimic altceva decît propria lor aspirație îi îndeamnă către aceasta. Ce le-a dat școala pe care au absolvit-o (adică liceul de cultură generală) pentru a le satisface această nevoie este altceva... (și poate nu cel mai puțin interesant pentru noi).

4. Este un fapt pe care ni-l dovedesc cifrele că și grupul școlar citește, dar din păcate mai puțin (reamintesc că 15% dintre elevi declară că nu au citit nimic în vacanța de vară). Este iarăși un fapt că elevii citesc mai direcționat în materie de literatură română și fără o asemenea direcționare în materie de literatură universală.

Din diferențierile reacțiilor acestui grup, aflat încă nemijlocit sub acțiunea școlii, față de celelalte două, putem deduce cîteva lucruri care privesc calitatea educației literare pe care o dă școala.

5. De cele mai multe ori, în lecturile lor curente din domeniul prozei românești, elevii se manifestă pozitiv în favoarea clasicilor. Solicitările programei îi pun în fața unor valori de prim ordin și ei răspund pozitiv de cele mai multe ori, măcar în declarații, la această solicitare.

6. Cîteva excepții totuși trebuie semnalate. Unii elevi dovedesc mai puțină receptivitate față de două dintre figurile cele mai reprezentative ale prozei noastre actuale: Zaharia Stancu și Marin Preda, în contrast cu celelalte două grupe și îndeosebi cu cel studențesc.

La o confruntare mai adîncă a cifrelor cu conținutul real al receptării (pe care n-am putut-o prezenta aci.), rezultă că, în ciuda adeziunii declarate masiv pentru M. Sadoveanu (peste 50%), majoritatea elevilor cunosc și înțeleg foarte superficial opera acestuia, de fapt nu o apreciază.

7. În ciuda adeziunilor masive pentru poezia lui M. Eminescu (78%), se dovedește din confruntarea răspunsurilor că elevii citesc foarte puțin poezie și că mai puțini sînt aceia care-l recitesc pe Eminescu. Deci, declarația inițială este discutabilă și implicit formația elevilor ca lectori de poezie. Mai autentică pare adeziunea lor pentru poezia lui L. Blaga (51%) — dincolo de cerințele limitate ale programei — dar prin defavorizarea unei alte mari valori — a lui T. Arghezi...

În scara valorilor poetice, preferințele prioritare ale elevilor trec puțin de începutul secolului: G Coșbuc 13%, I. Minulescu 18% — în contrast cu opțiunile mai deschise ale studenților. Același lucru și în preferințele din dramaturgie, care, dincolo de primele locuri consacrate, rămîn la Delavrancea.

8. Aceste date ne fac să ne gîndim la preferințele literare ale unora dintre profesorii de literatură română, la propria lor formație literară și... (de ce să nu recunoaștem) la felul cum pot ei influența formația literatră a elevilor lor.

9. *Gustul literar* al elevilor, capacitatea lor de orientare selectivă, se verifică și prin atitudinea lor în fața literaturii universale. Din păcate, cum s-a văzut, orientarea valorică este aici și mai oscilantă, jucînd, în lectura curentă, între Defoe, Cronin și Th. Mann, iar în scara opțiunilor, între Dumas — 20%, Zola — 13%, Maupassant și Cronin — 12%. Și de data aceasta în contrast cu ansamblul eșantionului și îndeosebi cu grupul specializat.

10. În legătură cu opțiunile întregului eșantion, trebuie să mai amintim că între ceea ce declară că preferă unii subiecți și ceea ce citesc și le place lor cu adevărat există un anumit decalaj — prin care se strecoară uneori adeziunea formală, snobismul și moda. Or, tocmai împotriva unei asemenea adeziuni formale trebuie să luptăm. Căci problema gustului autentic, a capaci-

tăţii selective a cititorului de la toate nivelele, se pun cu o deosebită acuitate azi. Ele dobîndesc o însemnătate principială în condiţiile unei acţiuni de largă difuzare a culturii şi a cărţii literare în mod special, care capătă, în societatea noastră, dimensiuni şi consecinţe altădată de neconceput.

Nu ne poate fi indiferent *nici în ce fel, nici ce anume* receptează tineretul din literatura pe care i-o oferim şi pe care o consumă şi sîntem bucuroşi că o consumă cu nesaţ.

Sîntem purtătorii unei valoroase şi statornice civilizaţii a acestui pămînt şi participanţii unei profunde reaşezări sociale. Literatura noastră — tînără istoric şi bătrînă în stratificări ancestrale — este, în valorile ei majore, exponenta acestei încărcături deopotrivă etice şi estetice. Tocmai de aceea trebuie să stăruim pentru receptarea ei autentică în şcoală, pentru o temeinică şi largă cultură literară în şcoala generală şi în liceu, pentru demnitatea şi responsabilitatea predării limbii şi literaturii române la toate nivelele învăţămîntului, deoarece de calitatea acesteia depind, într-o însemnată măsură, soarta culturii umaniste şi — în ultimă instanţă — însăşi configuraţia profundă, interioară, a civilizaţiei şi a societăţii pe care o construim.

Prof. RADU BAGDASAR

Limbile străine — o necesitate cultural-economică

Există în difuzarea limbilor străine, în general, şi în şcoală, în special, cîteva anomalii de fond care diminuează eficienţa socială a acestui proces. Pe scurt, ele pot fi sintetizate în două neajunsuri majore : neacoperirea domeniului specialităţii cu o pregătire lingvistă corespunzătoare şi lipsa unei ierarhii a limbilor străine în raport cu cantitatea fluxului de informaţie provenit prin intermediul fiecăreia în parte.

★

Începem să ne apropiem tot mai mult în ultimii ani de o conştiinţă practică a faptului că acţiunile şi instituţiile sociale trebuie să-şi aibă justificarea suficientă într-o necesitate socială. Nu mai învăţăm astăzi limbile străine din dorinţa de a ne completa acel bagaj alcătuit din... „Puţină franţuzească, puţină nemţească, puţină geografie..." cu care să putem face faţă evoluţiilor salonarde. Învăţarea limbilor străine îşi are justificarea, în ultimă instanţă, într-o necesitate cultural-economică.

Tovarăşul Nicolae Ceauşescu sublinia la Congresul al IX-lea al Uniunii Tineretului Comunist că „Marile obiective economice şi sociale de viitor, aspiraţiile spre realizarea unei societăţi socialiste dezvoltate pe toate planurile nu le pot realiza decît oameni cu o înaltă pregătire ştiinţifică şi tehnică, cu un larg orizont de cunoştinţe generale, cu temeinice deprinderi pentru activitatea practică" [1]. Dar ştiinţa se dezvoltă nu numai în ţara noastră, ci şi în celelalte ţări. Prima trebuinţă care justifică primordial actualmente învăţarea limbilor străine într-o ţară este tocmai necesitatea informării tehnico-ştiinţifice şi culturale asupra a tot ceea ce se petrece pe aceste planuri în afara graniţelor proprii. Prin urmare, pentru o ţară dată, efortul de sincronizare tehnico-ştiinţifică cu tot ce există mai bun în exterior are o importanţă vitală. Iată, aşadar, cum limbile străine îşi depăşesc în epoca noastră condiţia de podoabă gratuită a intelectului sau de instrument al unor trebuinţe hedonist-individuale, devenind, într-un mod indirect, în măsura în care condiţionează tehnologia şi ştiinţa, o forţă implicată în procesul de producţie. Se cuvine, ca atare, să reexaminăm în lumina acestui adevăr întregul sistem instituţional care contribuie la implantarea lor în cultura noastră.

În procesul de formare a tînărului în şcoală se pune mai întîi problema selecţiei unui număr (în general două) de limbi străine de largă circulaţie dintre cele existente, în afară, eventual, şi de o limbă clasică. O dată stabilit acest lucru, se ridică ca o urmare firească problema selecţiei materialului lingvistic care trebuie însuşit din vastul sistem pe care îl reprezintă o limbă modernă, adevărat supergigant semiotic.

Pentru a răspunde în mod fondat la aceste două întrebări, am extras din buletinele de informare ştiinţifică editate de CIDSP al Academiei de Ştiinţe Sociale şi Politice şi de C.I.D.I. al Academiei R.S.R. titlurile străine care au intrat în ţară în anul 1970* şi le-am examinat distribuţia numerică mai întîi pe axa tipologică a ştiinţelor şi în al doilea rînd pe axa tipologică a limbilor. Pe prima axă, situaţia arată astfel : ştiinţe exacte, aplicate tehnice — 4 022 titluri ; lingvistică — 863 titluri ; artă, distracţii,

[1] Nicolae Ceauşescu, *Cuvîntare la Congresul al IX-lea al U.T.C.*, 18 februarie 1971, în volumul *România pe drumul construirii societăţii socialiste multilateral dezvoltate*, vol. V, Editura politică, Bucureşti, 1971, p. 545—546.

* Precizăm că deşi situaţia examinată aparţine trecutului (imediat), iar noi discutăm o situaţie cu proiecţie în viitor, prognozele par a extrapola liniar tendinţele la care ne referim. Aceasta justifică statutul de premise pe care îl au acestea în raţionamentele noastre.

sport — 836 titluri. Pe cea de-a doua axă, nedispunînd de numărul total, pe ansamblul ştiinţelor, al titlurilor într-o anumită limbă străină introduse în ţară, clasificarea fiind făcută pe ştiinţe şi ramuri ale acestora, am recurs la extragerea de probe *. Astfel, în domeniul electrotehnicii, electricităţii, aparatelor electrice, au intrat în ţară, în perioada amintită, un număr de 128 titluri, distribuite pe limbi în felul următor : engleză — 42 titluri, germană — 37 titluri, rusă — 15 titluri, franceză — 16 titluri. Secţiunea rezervată matematicii înregistrează 146 titluri distribuite pe limbi astfel : engleză — 62 titluri, rusă — 30 titluri, germană — 25 titluri, franceză — 14 titluri, italiană — 7 titluri. Într-un domeniu umanist de vîrf ca sociologia, lucrurile stau oarecum diferit. Avem 23 titluri în engleză, 18 în franceză, 5 în germană şi 3 în italiană. Am examinat şi situaţia unuia din aceste domenii în anul 1971, pentru a vedea dacă nu cumva tendinţele manifestate în 1970 sînt întîmplătoare. La un număr aproape identic de titluri străine de matematică intrate avem următoarea distribuţie : engleză — 64, rusă — 28, germană — 24, franceză — 14, italiană — 7 **.

Fără îndoială, această statistică este criticabilă. Nu se investighează toate tipurile de ştiinţe, nu se cunoaşte exact criteriul sau criteriile care au stat la baza selecţiei acestor titluri din întreaga literatură mondială publicată. Intervalul de timp considerat este prea redus, deci riscăm o scăzută stabilitate în timp a datelor extrase. Ţinînd seama de aceste neajunsuri şi evitînd interpretările prea la obiect, se pot face totuşi o serie de observaţii generale de mare relevanţă pe marginea acestor cifre.

Este evidentă în primul rînd — în statistica pe axa ştiinţelor — prevalenţa disciplinelor exacte asupra celor sociale şi umaniste, ceea ce este de altfel normal, pentru că economicul este determinant în orice sistem social. Dar dacă activitatea socială cea mai importantă se duce în domeniile tehnic şi ştiinţific, ea constituind şi necesitatea majoră, de dimensiune socială, în care sînt implicate limbile străine, de ce atunci în sistemele organizate de însuşire a acestora nu se ţine seama de acest lucru, metalimbajele tehnologiei şi ştiinţei fiind aproape ignorate ? De ce în liceu, odată cu împărţirea claselor pe secţii, reală şi umană, nu se trece la o bifurcare a procesului de instruire lingvistică în raport cu specificul fiecărei secţii, în aşa fel încît elevii de la oricare din ele să aibă posibilitate de a citi în limbile străine respective texte mai accesibile, care le-ar fi de un real folos în pregătirea lor de acum cvasispecializată ? (Sau, chiar dacă nu vor uza de aceste cunoştinţe acum, vor fi mai puţin handicapaţi în primii ani de facultate în parcurgerea bibliografiei plurilingve). Oare nu acesta este scopul pentru care se învaţă limbile străine ? Lucrurile stau în mod asemănător şi în facultăţi, chiar în cele cu profil nefilologic, unde studentul trebuie să înlăture singur dificultăţile legate de parcurgerea bibliografiei de specialitate în diverse limbi, deşi există un seminar de limbi străine.

Să examinăm mai îndeaproape această problemă. Limba este, după cum se ştie, un sistem complex care, în funcţie de criteriile utilizate, poate fi desfăcut în diverse serii de părţi alcătuitoare. Nu ne referim la stiluri, ci la metalimbaje care la nivel lexico-semantic — cel puţin — sînt disjuncte.

În principiu, fiecare specialist al societăţii noastre trebuie să cunoască dintr-o limbă străină limbajul uzual şi metalimbajul propriei specialităţi, fie el al chimiei, al matematicii, geologiei, artei ş.a.m.d. Manualele şi programele existente pentru şcolile generale satisfac în linii mari cerinţele de bază legate de însuşirea limbajului uzual. Dar nu există nicăieri în învăţămîntul mediu (problema se pune acut în urma recentelor măsuri de specializare sporită a acestuia) şi de cele mai multe ori nici în cel superior modalităţi organizate de însuşire a cunoştinţelor metalingvistice corespunzătoare, pe măsura specializării. Aceasta este o deficienţă generală a învăţămîntului lingvistic tributar concepţiei tradiţionaliste. De-abia în ultimii ani s-au făcut paşi, relativ timizi, pentru înlăturarea acestor neajunsuri, elaborîndu-se manuale şi culegeri de texte de limbaj specializat pentru istorie, arhitectură, arheologie etc., dar în număr insuficient şi nu în ramurile şi în limbile de primă importanţă.

În liceu, care este de fapt obiectivul principal al articolului nostru, pînă în

* Ar fi fost extrem de dificil să inventariem toate cazurile particulare, întrucît numărul acestora ar fi fost egal cu produsul dintre numărul total al ştiinţelor considerate în buletine şi cel al limbilor de apariţie ceea ce înseamnă cîteva sute de cazuri.

** S-au exclus din statistică revistele plurilingve.

anul II la clasele de avansaţi şi pînă în anul IV la începători se studiază în continuare probleme de limbaj uzual şi generalităţi culturale relative la ţara respectivă (istorie, sport, literatură, geografie etc.). Începînd din anul III, clasele de avansaţi trec la studierea istoriei literaturii străine. Un anacronism, după opinia noastră, perpetuat prin tradiţie din secolele anterioare predominant umaniste, sau, mai exact, predominant literare.

După cîteva elemente succinte de istorie literară care se pot comprima în spaţiul unui singur an de studii (II), anii III şi IV de la secţia reală trebuie să treacă neîntîrziat la studierea unor texte generale tehnico-ştiinţifice şi a unor texte de limbaj matematic care vor folosi în perspectivă tuturor categoriilor de specialişti. Am experimentat parţial acest proiect, în limita orelor dizlocabile, la anul II, de la Liceul din Moreni, jud. Dîmboviţa, analizînd din punct de vedere formal şi al conţinutului articole de matematică din excelenta Mc. Graw Hill Encyclopedia of Science and Technology. Elevii au vădit un real interes nu numai pentru problemele formale, de limbă, ci şi pentru viziunea densă şi revelatoare a articolelor. Atractivitatea şi eficienţa orelor au atins nivele maximale în anul respectiv. Am încercat de asemenea traducerea din română în engleză a unor teoreme şi demonstraţii mai importante pe care ei le parcurseseră în anul respectiv.

Pe de altă parte, anii corespunzători de la secţia umană nu trebuie să înveţe numai istorie literară, pentru că nu toţi elevii vor deveni literaţi, ci trebuie să studieze texte referitoare la realităţile social-culturale ale ţărilor respective, astfel încît să dispună de cunoştinţe lingvistice care să nu se limiteze la stilul beletristic şi concomitent să-şi formeze o panoramă cuprinzătoare a vieţii culturale a popoarelor respective. Umanistic nu este identic cu literar.

O altă deficienţă a cărei reexaminare o cere realitatea oglindită de statistica noastră este ierarhia limbilor străine în raport cu cantitatea fluxului de informaţie provenit prin intermediul fiecăreia din ele. Se observă că ierarhia lor fluctuează în funcţie de domeniul particular în care sînt folosite. Pe primul loc se situează engleza, dar nu engleza britanică literară, ci cea americană ştiinţifică, în ştiinţele aplicate, germana are un loc proeminent, în vreme ce în cercetarea cu tentă mai acuzat teoretică ea este substituită de rusă sau, în ştiinţele omului, de franceză. Se impun, aşadar, adaptări ale pregătirii lingvistice în raport şi cu aceste departajări.

O ultimă obiecţie adusă manualelor de limbi străine. În orice idiom există o ierarhizare a structurilor lingvistice, fie ele sintactice, lexicale ş.a., în funcţie de frecvenţa lor. Pentru cuvinte se cunoaşte în acest sens tabelul lui Zipf*. Dacă în învăţarea unei limbi străine aceste elemente sînt introduse fără nici un fel de criteriu, există riscul ca multe cuvinte şi forme gramaticale importante să nu fie trecute în revistă, învăţîndu-se în schimb forme care fac parte din fondul pasiv al limbii. Bunăoară, în manualele de limbă engleză din liceu, ca şi în celelalte de altfel, se învaţă o serie de arhaisme lexicale şi idiomatice (thou, thy, by the truth of my body, hath), forme poetice (hid pentru hidden, number pentru verse, sepulchred pentru „laid in a sepulchre") şi diverse alte cuvinte de la periferia vocabularului, pe care elevul, o dată învăţate, nu le va mai întrebuinţa aproape niciodată. Fără îndoială, alcătuirea unui tabel al lui Zipf pentru o limbă anumită este destul de problematică, datorită faptului că nu se pot excerpta texte suficient de lungi, încît rezultatele să fie reprezentative pentru imensa şi fluida realitate care este un idiom. Rezultate satisfăcătoare s-ar putea obţine, totuşi, cu ajutorul calculatoarelor electronice dar, datorită rarităţii cititoarelor automate în clar, nu se pot parcurge deocamdată eşantioane foarte mari de limbă, sistemul cartelelor perforate fiind extrem de greoi. Acest obstacol în calea realizării unor manuale optime sub raportul utilităţii nu ne împiedică să înlăturăm empiric, deocamdată, termenii şi formele care ne par extrem de periferice şi să le înlocuim cu forme uzuale.

* Tabelul lui Zipf este o listă a cuvintelor unei limbi în care acestea sînt aşezate în ordinea descrescătoare a frecvenţei lor de întrebuinţare. Fiecărui cuvînt îi este asociat un rang care indică ordinea sa în tabel, începînd cu cuvîntul cu frecvenţa cea mai mare, care are rangul 1. Rangul este, aşadar, invers proporţional cu frecvenţa.

Prof. ANTONINA CARABOGDAN,
Școala generală nr. 122, București
TUDOREL MIRESCU,
cercetător științific, Institutul de științe pedagogice

Date experimentale cu privire la utilizarea filmului la lecție

După introducerea cinematografului în procesul de învățămînt mulți pedagogi, încîntați de mirajul și neobișnuitul acestui mijloc, s-au grăbit să-i exagereze calitățile și funcțiile didactice. Alții, dimpotrivă, au preferat să-i absolutizeze lipsurile și i-au negat valoarea didactică. O parte din profesori opun o mare rezistență utilizării cinematografului considerîndu-l ca un mod de învățămînt pasiv[1]. S-a considerat, în mod nejustificat, că pe măsură ce acest mijloc sau altul asemănător se va introduce în școală vor putea, în sfîrșit, să fie abandonate mijloacele intuitive tradiționale. Rezultatele experimentale și realitatea școlară au demonstrat că pătrunderea în școală a așa ziselor mijloace intuitive moderne nu a determinat saltul calitativ scontat, potrivit căruia să se poată ignora contactul direct cu obiectivele și fenomenele lumii înconjurătoare.

Pentru a reabilita cinematografia didactică este necesar să se stabilească cu rigurozitate științifică nu numai calitățile, dar și limitele de influențare pozitivă și chiar servituțile acestui mijloc. După părerea noastră este legitimă tendința de căutare a căilor de depășire a canoanelor învățămîntului tradițional. Cu toate acestea, nu trebuie să uităm, nici în condițiile de astăzi, că o virtute a învățămîntului clasic, care trebuie promovată și în învățămîntul modern este *temeinicia învățării. Cunoștințele achiziționate prin efort susținut și repetat rămîn cel mai mult în conștiința elevilor, dezvoltă deprinderea de muncă intelectuală și o atitudine sănătoasă față de învățătură.* Este firesc ca din acest punct de vedere, cinematograful conceput de autori ca un divertisment sau ca un mijloc de influențare artistică să-i dezamăgească pe cei care doresc să transmită cunoștințe cu ajutorul lui. Utilizarea nerațională a cinematografului în școală și mai ales folosirea în procesul de învățămînt a unor filme neadecvate pot compromite acest mijloc. De aceea este mai bine să ținem seama de constatarea că „cinematograful ușurînd învățarea superficială împiedică efortul personal"[2] și să găsim căile de a asigura un efort corespunzător din partea elevilor în timpul recepționării mesajului filmic. Nu trebuie să pretindem de la acest mijloc mai mult decît și-au propus autorii fiecărui mesaj. Filmul polivalent, capabil să satisfacă în aceeași măsură exigențele specifice unei opere de artă, de a provoca spectatorilor emoții artis-

[1] M. Bessy, L. J. Chardans, *Dictionnaire du Cinéma et de la Télévision*, Tome I, Paris, Jean Jacques Pauvert éditeur, 1965, pag. 214—215.
[2] *Ibidem.*

tice și de a transmite în același timp volumul corespunzător de cunoștințe științifice prevăzute de programele de învățămînt este greu de realizat și de aceea nu îl găsim frecvent în școală.

Pentru a cerceta calitățile și lipsurile cinematografiei didactice putem aborda două căi diferite : aceea a analizelor teoretice, a aprecierilor subiective asupra mesajelor elaborate sau a sintezei materialelor bibliografice existente, pe de o parte, și aceea a experimentului pedagogic, pe de altă parte.

Metoda experimentală constituie o cale obiectivă pentru controlarea valorii didactice a acestui mijloc, deoarece ne permite să găsim căi de îmbunătățire atît a mesajului cercetat, cît și a metodicii folosite, în raport cu performanțele obținute și cu rezultatele standardizate. Experimentul pedagogic ne ajută să evidențiem nu numai calitățile cinematografului ca mijloc de învățămînt dar și lipsurile lui, nu numai performanțele pozitive, dar și limitele, deprecierea și chiar cauzele care determină influența negativă a acestui mijloc. Experimentul pedagogic ne permite să evităm în viitor erorile, exagerările, întîrzierile, inerțiile și în același timp ne dă posibilitatea de a găsi cele mai adecvate căi de sporire a eficienței învățămîntului cu ajutorul acestui mijloc.

Utilizarea metodei de investigație pedagogică experimentală ne-a dezvăluit faptul că fiecare condiție concretă a procesului de învățămînt are ponderea sa, care poate fi cantificată și evaluată statistic și mai ales, că există o limită pînă la care sînt valabile normele, principiile și „rețetele didactice" general acceptate. Depășirea dificultăților didactice determinate de integrarea cinematografului în procesul de învățămînt, ne va permite să abordăm în viitor problematica complexă a elaborărilor originale. Tot experimentul pedagogic ne va putea dezvălui calea pentru a face din cinematograf un mijloc tot atît de accesibil și ieftin, ca și celelalte materiale și mijloace clasice cu care sînt dotate școlile.

Pentru depășirea criteriilor personale de apreciere subiectivă a valorii didactice a mesajelor cinematografice utilizate în experimentul nostru, a fost necesară, o restructurare a experienței acumulate și o recombinare a diferitelor elemente ale procesului de învățămînt. Între profesor, elev și mesajul cinematografic utilizat s-au stabilit relații diferite, corespunzătoare variantelor experimentale utilizate în cele 5 clase ale eșantionului cercetat, cuprinzînd 159 elevi.

Față de speranța maximă de 100% răspunsuri pozitive, eficiența obținută cu ajutorul cinematografului este departe de a ne satisface. *Dacă mesajele cinematografice utilizate ar fi constituit mijlocul didactic ideal de transmitere a cunoștințelor și de învățare, în mod implicit ar fi trebuit ca toți elevii din eșantionul cercetat sau marea lor majoritate, să dea răspunsuri corecte.* Deoarece acest obiectiv nu a fost realizat este necesar să căutăm cauzele în condițiile de învățare, în calitățile insuficiente sau în lipsurile mesajelor, în metodica utilizată de profesor etc., pentru a putea acționa în viitor cu precădere asupra acestor factori.

Mesajele cinematografice, utilizate de noi în cadrul acestui experiment, intitulate : „Sîngele", „Structura și funcționarea inimii" și „Circulația sîngelui", au fost considerate de foarte bună calitate. Analiza acestor mesaje cinematografice, făcută în etapa de pregătire a experimentului, ne-a dus la concluzii favorabile. Iată cîteva din calitățile subliniate de noi cu privire la unul din aceste mesaje.

Filmul „Structura și funcționarea inimii" prezintă în funcțiune o inimă naturală, iar elementele morfologice de detaliu pe care elevii le pot observa prin intermediul imaginilor cinematografice pe inima secționată, asigură autenticitatea

informației. Filmul nu prezintă denaturări științifice. Mișcarea sîngelui în interiorul cavităților inimii și în porțiunea inițială a vaselor mari este foarte bine subliniată prin procedeele desenului animat. Această mișcare reluată de mai multe ori și descompusă pentru a sublinia fazele succesive poate fi observată și intuită de elevi. Valoarea filmului este amplificată de faptul că majoritatea cadrelor și planurilor redau mișcările inimii fie direct, fie prin reconstituiri, detalii sau înregistrării grafice, optice sau acustice, cu ajutorul unei aparaturi speciale. Majoritatea proceselor dinamice sînt redate cu mijloace imagistice. Dintre elementele limbajului cinematografic, metrajul se caracterizează prin persistența unor cadre, mai ales a celor care reprezintă trecerea sîngelui din atrii în ventricule și de aci în aortă și artera pulmonară. Comentariul filmului este subordonat judicios imaginilor. Se fac frecvent comparații verbale cu scopul de a asocia la reprezentările obținute cu ajutorul filmului, alte reprezentări din experiența anterioară a elevilor, de exemplu : „valvulele sau supapele", „valvulele în formă de semilună seamănă cu niște buzunărele" etc. În mod frecvent comentariul are un caracter explicativ sau deductiv. Dintre imaginile cinematografice ale acestui film, menționăm ca foarte valoroase din punct de vedere didactic, pe acelea care redau în mod repetat mecanismul sistolei și diastolei atriale și ventriculare, înaintarea sîngelui în aortă, închiderea și deschiderea valvulelor, circulația pulmonară, înregistrarea grafică a mișcărilor inimii, ascultarea zgomotelor cardiace. Toate aceste mișcări se desfășoară în interiorul cadrelor, fără a fi necesare mișcări de aparat, fapt ce corespunde cerinței spectatorilor care doresc în mod firesc, cît mai multă variație a acțiunii. Filmul caută să explice legăturile între elementele funcționale și aplicațiile practice ale acestor procese : electrocardiograma, ascultarea, înregistrarea modificărilor acestor mișcări sub influența diferitelor substanțe activatoare sau inhibitoare, rolul efortului fizic și a odihnei pentru buna desfășurare a funcțiilor inimii. Asemenea aprecieri pozitive am făcut și despre celelalte filme experimentate : „Sîngele", „Circulația sîngelui". Caracterul inedit și atractiv al acestor filme ne-a determinat să le utilizăm cu mari speranțe în procesul de transmitere a cunoștințelor. Datele experiențelor anterioare au demonstrat că pentru o temeinică învățare cu ajutorul filmului este necesar să se verifice pregătirea elevilor de a recepționa mesajul filmic. Deoarece profesorul a intenționat să transmită cu ajutorul filmului cu prioritate cunoștințe despre procese dinamice, a fost necesar ca înainte de demonstrarea mesajelor cinematografice să se reactualizeze și să se întărească cunoștințele elevilor cu privire la topografia, structura, morfologia inimii și vaselor de sînge, prin întrebările : Din ce este alcătuit aparatul circulator ? ; Unde este așezată inima în corp ? ; Ce formă are inima ? ; Cum se sprijină ea ? ; Din ce este alcătuită inima ? ; Ce fel de mușchi este mușchiul inimii ? ; Care este poziția normală a inimii în corp ? ; Cum este împărțită inima în interior ? ; Cum se numesc cămărușele inimii ? Cele de sus ? Cele de jos ? ; Cum comunică între ele atriile cu ventriculele corespunzătoare ?

Prin aceste întrebări profesorul i-a orientat pe elevi asupra notelor esențiale pe care le va demonstra în funcțiune mesajul prezentat ulterior. Verificarea prealabilă a anumitor cunoștințe transmise apoi prin film are o influență stimulatoare, deoarece elevii sînt mai atenți și mai activi, dacă știu că sînt chestionați de către profesor. Înainte de derularea fiecărui film sau după demonstrația cu ajutorul filmului, profesorul a utilizat mijloace clasice : model tridimensional, planșe, desenul pe tablă cu cretă colorată etc. În mod ostentativ, pentru aplicarea

criteriilor didacticii moderne, am căutat să îmbinăm imaginile statice cu cele dinamice și am pus un accent deosebit pe dialogul profesor-elev, pentru a-l determina pe elev să nu treacă la cunoștințe noi, pînă nu se întăresc bine cele transmise anterior. Întrebările profesorului, atunci cînd comentariul filmului a permis, au intervenit și pe parcursul demonstrării filmului, pentru a determina o mobilizare a atenției elevilor și ieșirea lor din pasivitate. În general, din cauza montajului accelerat al unor secvențe a filmelor, intervenția profesorului s-a făcut simțită mai mult după proiecția filmelor, cu scopul de a consolida reprezentările abia formate. Dialogul profesor-elev desfășurat pe baza materialului imagistic prezentat, a înviorat clasa de elevi, a mobilizat multe din cunoștințele asimilate și a dezvoltat capacitatea lor de reflexie. Pentru a răspunde întrebărilor profesorului, aceștia au făcut un efort să-și amintească conținutul mesajului demonstrat anterior și să se exprime cu cuvinte proprii. Acest efort provocat și susținut de profesor a suplinit într-o oarecare măsură caracterul pasiv al contemplării mesajului filmic. Elevii, solicitați să rectifice o interpretare greșită a unui coleg, să reia o explicație insuficientă, își însușesc activ cunoștințele. Elevii slabi sau mediocri, bazîndu-se pe reprezentările formate cu ajutorul filmului, au depășit propriul lor handicap și au constatat cu satisfacție că pot răspunde la întrebările profesorului. Răspunsurile la întrebările adresate clasei, l-au asigurat pe profesor că elevii au urmărit și înțeles mesajul filmic.

Avînd în vedere premisele de mai sus, după derularea filmului au fost adresate elevilor întrebările: Cîte contracții ale inimii se produc la omul adult pe minut? ; Dar la copil? ; Inima se contractă toată dintr-odată? ; Care parte a inimii se contractă mai întîi? ; Care sînt principalele faze ale activității inimii? ; Ce vas pornește de la inimă din ventriculul stîng? ; Unde duce artera aortă sîngele? ; Ce vas pleacă din ventriculul drept? ; Ce rol au valvulele sigmoide? Prin ce vase este adus sîngele în atriul drept? Dar în cel stîng? ; Ce formație anatomică se găsește între atriu și ventricul? ; Ce rol au valvulele acestea? ; Ce se întîmplă în timpul contracției atriilor? ; Sîngele sub presiunea pereților atriilor în ce parte poate înainta? ; Cînd se relaxează pereții atriali cum va fi presiunea în interior? ; Sîngele din ventriculul stîng unde poate fi împins? ; De ce nu este uniformă grosimea mușchiului inimii? ; Din ce cauză pereții inimii sînt mai subțiri la nivelul atriilor și mai groși la nivelul ventriculilor? ; De ce pereții ventriculului stîng sînt mai groși? ; Pînă unde împinge ventriculul stîng sîngele? ; De ce nu se întoarce sîngele din ventriculi înapoi în atrii? ; Cînd atriile sînt contractate, ventriculii în ce stare se află? ; Cum se numește contracția ventriculilor? ; Dar relaxarea lor? ; Cînd ventriculul se află în diastolă, ce se întîmplă cu valvulele din aortă? ; Cu ce moment al mișcării ventriculilor coincide diastola atrială? ; Ce se întîmplă cu sîngele în sistola ventriculară? ; Ce fel de valvule se găsesc în porțiunea incipientă a arterelor care pleacă de la inimă? ; De ce se închid valvulele sigmoide? ; În ce sens circulă sîngele?

Deși mesajele cinematografice utilizate prezentau din punct de vedere subiectiv, calități care garantau succesul lecțiilor, profesorul a urmărit prin întrebări adresate clasei, să ia în considerare caracterul intim și individual al procesului de învățare o dată cu particularitățile gnoseologice ale procesului de instruire cu ajutorul filmului.

Cu toate că apreciem favorabil filmul ca mijloc de învățămînt, am căutat să evităm exagerarea sau absolutizarea rolului cinematografului și de aceea am

combinat eficiența mesajului filmic cu avantajele oferite de metoda conversației, precum și de diferitele modalități de integrare a filmului în diversele etape ale transmiterii cunoștințelor.

Pentru a evalua eficiența celor două lecții în care s-au utilizat cele trei filme menționate, s-au aplicat chestionare care au cuprins următoarele întrebări :

1. — Cum se face numărătoarea hematiilor ?
2. — Descrieți proprietățile leucocitelor.
3. — Ce se întîmplă la apariția unui proces infecțios ?
4. — Cum se desfășoară procesul de coagulare a sîngelui ?
5. — Ce se întîmplă în timpul sistolei atriale ?
6 — Ce rol au valvulele dintre atrii și ventricule ?
7. — De ce mușchiul inimii nu are grosime uniformă ?
8. — Cu ce moment al activității inimii coincide deschiderea valvulelor din interiorul arterei aorte (lipirea valvulelor de pereții aortei) ?
9. — Desenați schematic și descrieți calea urmată de sînge în circulația mică și circulația mare.

REZULTATE

Datele obținute au fost înregistrate în raport cu răspunsurile posibile și au fost exprimate în procente, separat pentru fiecare clasă și pentru întregul eșantion Analiza acestor rezultate s-a făcut separat pentru fiecare întrebare din chestionar după cum urmează :

Prima întrebare din chestionar a scos în evidență faptul că 60,3%—76,1% din elevii eșantionului cercetat au reținut din film principalele etape ale efectuării unei hemograme. Deoarece manualul nu menționează acest proces, influența filmului și a profesorului au fost determinate. Trebuie totuși să remarcăm faptul că descrierea verbală a etapelor unei hemograme nu este prea dificilă.

Cea de a 2-a întrebare care cerea elevilor să descrie proprietățile leucocitelor, a demonstrat că deși 78,6% și respectiv 79,9% din elevi au enunțat procesele de diapedeză și fagocitoză, numai 51,5% au amintit proprietatea leucocitelor de a secreta antitoxine și mai puțin de 50% din eșantionul cercetat au descris și explicat aceste proprietăți, deși mesajul filmic a demonstrat procesele respective. Am remarcat numeroase răspunsuri în care s-au făcut confuzii între procesul de fagocitoză și cel de diapedeză.

Întrebările a 3-a și a 4-a au dovedit faptul că filmul nu a constituit un mijloc satisfăcător pentru a-i face pe elevi să înțeleagă și să rețină apariția procesului infecțios și mecanismul de coagulare a sîngelui. O parte din elevii care au răspuns la întrebarea a 3-a (6,3% din eșantion), au confundat unele caracteristici specifice coagulării, cu cele ale infecției și au dat răspunsuri ca acestea : „La locul apariției unui proces infecțios sîngele se coagulează" (A.L. clasa a VII-a A.) ; „Microbii morți acoperă rana, formîndu-se o coajă" (L.R. clasa a VII-a B.) ; „Sîngele închegat acoperă focarul de infecție ca un dop" (N.M. clasa a VII-a C.) ; „La apariția unui proces infecțios apare un cheag" (S.V. clasa VII-a D.) ; „La apariția unui proces infecțios sîngele se coagulează împiedicînd pătrunderea microbilor" (G.V. clasa a VII-a E.) ș.a.m.d.

O cauză a frecvenței acestor confuzii o constituie ritmul accelerat al derulării unor secvențe ale filmului. Datorită acestui fapt, cît și comentariul filmului, profesorul nu a putut să intervină în momentul cel mai favorabil, pentru a sublinia și fixa factorii determinanți ai producerii unei infecții, înainte ca elevii să asiste

la demonstrarea imagistică a procesului de coagulare. O altă explicație ar putea fi aceea că o parte din elevi au acordat credit maxim impresiilor și reprezentărilor formate cu ajutorul filmului. Încrezători în ceea ce au văzut și auzit, acești elevi nu au mai fost atenți la întrebările profesorului și la răspunsurile colegilor. Ba mai mult, considerînd că știu, nu au mai consultat nici notițele sau manualul, astfel că proba de control a scos la iveală superficialitatea, confuzia, incertitudinea sau amalgamul de cunoștințe puțin consolidate. Analiza datelor înregistrate a mai evidențiat că abia jumătate din eșantionul cercetat a dat răspunsuri care conțineau ideile că la locul infecțios se adună numeroase leucocite care înglobează în corpul lor microbii. Aproape o treime au menționat formarea puroiului și numai un sfert mecanismul nervos care determină afluența sîngelui la locul infecției și faptul că numeroase leucocite mor în luptă cu microbii.

Întrebarea a 6-a a demonstrat că un procent de 71,7 din elevi au înțeles faptul că în timpul sistolei atriale sîngele trece din atrii în ventricule. La clasele a VII-a C. și a VII-a E. acest procent a fost cu 7,1 și respectiv cu 12,1% mai mare decît procentul mediu de 61,6%, ceea ce demonstrează că anumite aspecte ale metodicii utilizate au reușit să favorizeze înțelegerea și reținerea acestui procent peste valorile medii. În plus, aceste rezultate demonstrează că secvențele bine realizate ale filmelor, contribuie la obținerea unor rezultate satisfăcătoare.

Întrebarea a 6-a a scos în evidență un mare decalaj între clasa care a realizat procentul minim de 45,1 (a VII-a B.) și cea care a realizat procentul maxim de 87,1 (a VII-a E.). Performanța obținută de clasa a VII-a E. demonstrează încă odată că, dacă se adaugă la influența filmului alte condiții metodice (dialogul profesor—elev, material didactic auxiliar), se pot obține la această întrebare răspunsuri foarte bune.

Întrebările a 7-a și a 8-a au arătat că elevii din clasa a VII-a a școlii generale, gîndesc puțin și de aceea mai puțin de jumătate din eșantionul cercetat au dat răspunsuri satisfăcătoare. Nu s-a întîmplat, așa cum am sperat noi, ca reprezentările numeroase formate cu ajutorul imaginilor cinematografice să favorizeze flexibilitatea gîndirii. Aceste constatări pot fi explicate prin acele rezultate experimentale care au demonstrat că : „creșterea volumului cunoștințelor precum și intensificarea gradului de stabilitate a lor, nu aduce după sine facilitatea operării flexibile cu ele"[3]. Datele înregistrate mai demonstrează că din cauza timpului foarte limitat și a volumului mare de cunoștințe pe care este obligat să le transmită elevilor, profesorul nu are altă cale de ales, decît să asigure demonstrarea accelerată a acestor procese și fenomene. Pentru însușirea unor noțiuni, mai adecvată ar fi utilizarea metodei problematizării. Rezolvarea problemelor de biologie este determinată de dobîndirea în timp de către elevi a anumitor abilități. Găsirea soluțiilor, formarea deprinderilor și procedeelor de rezolvare a problemelor de biologie, necesită mult timp și de aceea profesorul este nevoit să transmită rezolvări de-a-gata ale problemelor, fie direct, fie cu ajutorul mijloacelor pe care le are la îndemînă.

Analiza protocoalelor lecțiilor a dus la constatarea că deși multe probleme din chestionar au fost rezolvate în cadrul lecției prin metoda conversației, o parte din elevi nu au realizat nici ceea ce Dunker K. numește „fixitate funcțională"[4]. Expli-

[3] Ecaterina Fodor, *Cercetări cu privire la problema dezvoltării flexibilității la elevi*, „Studia Universitatis Babeș Bolyai, Series Psychologia-Paedagogia", 1967, Cluj, pag. 59.

[4] Al. Roșca, *Metodologie și tehnici experimentale în psihologie*, Editura științifică, București, 1971, pag. 236.

vația constă, după opinia noastră, în volumul mare de stimuli care au acționat asupra elevilor în aceste două lecții succesive, care au determinat un grad ridicat de inhibiție retroactivă.

Intuirea conformației inimii a constituit una din premisele rezolvării problemei din chestionar. Intuirea travaliului diferit al compartimentelor inimii a constituit a doua premisă asigurată de film și de materialele clasice utilizate în lecție. Interesant de remarcat este faptul că procesul ce trebuia parcurs de elevi în situația menționată, în care li s-au oferit toate premisele unei deducții, din care ei să deprindă numai concluzia, constituie un aspect al unui proces de gîndire destul de simplu[5], pe care mai mult de jumătate din eșantion nu l-a parcurs. Acest fapt demonstrează că elevii nu au făcut suficient efort în cadrul acestui experiment, iar utilizarea filmului a favorizat acesată comoditate a lor.

Ultima sarcină din chestionar a evidențiat faptul că 71,7% din elevi au preferat să se exprime cu ajutorul desenului. Dintre aceștia 67,3% au indicat corect elementele inimii secționate. Un procent însemnat de elevi au marcat pe figură atriul drept în locul atriului stîng, ventriculul drept în locul celui stîng și viceversa. Numai 55,9% din eșantionul cercetat au desenat corect originea aortei, 47,8% originea arterei pulmonare și 43,4% venele pulmonare. Descrierile căilor urmate de sînge în circulația mare și circulația mică, au demonstrat că mulți elevi nu sînt stăpîni pe terminologia științifică, din care cauză confundă aorta cu artera pulmonară sau cu venele cave.

Numeroasele confuzii înregistrate în cadrul acestui experiment demonstrează faptul că la clasa a VII-a trebuie să se pună un accent deosebit pe învățarea structurii, pentrucă altfel procesele și fenomenele fiziologice dinamice nu pot fi înțelese corect.

Față de rezultatele obținute în clasele în care predarea s-a făcut prin metode care pun accentul pe verbalismul tradițional (clasa a VII-a F), în toate clasele în care s-au utilizat filmele amintite s-au obținut rezultate mai bune. Analiza aprofundată a acțiunii acestor filme a evidențiat totuși un exces de verbalism al imaginilor cinematografice utilizate[6].

Acest verbalism a fost determinat, după opinia noastră, de faptul că în elaborarea filmelor utilizate s-a pus accentul pe limbajul, metodele și procedeele specifice cinematografiei „artistice". Din cauza excesului de imagini, activitățile spontane și căutările autonome ale elevilor, redescoperirile personale ale adevărurilor ce trebuie cucerite, posibilitățile de reflexiuni interioare și abstracte au fost practic diminuate. Caracterul efemer al imaginilor cinematografice, determinat de succesiunea accelerată a cadrelor și planurilor, accentul exagerat pe procesul figurativ, pe oferirea în forme finite a unor copii ale obiectelor din natură, pe de o parte, și predominarea situației de contemplare din partea elevilor pe de altă parte, deoarece imaginile cinematografice „vin" spre subiect, transformîndu-l într-un receptor care în cel mai fericit caz acceptă și înregistrează ceea ce i se oferă, sînt cîteva explicații generale ale rezultatelor obținute.

---

[5] Vezi și P. A. Șevarev, *Cu privire la rolul asociațiilor în procesele gîndirii*, în : *Studii asupra gîndirii în psihologia sovietică*, Editura didactică și pedagogică, București, 1970, pag. 137.

[6] Vezi și Jean Piaget, *Psihologie și pedagogie*, E.D.P., București, 1972, pag. 65—68.

Deşi superioară în comparaţie cu lecţia în care accentul se pune pe învăţămînt formal sau pur verbal, lecţia cu film nu constituie o soluţie suficientă. În plus, sînt necesare investigaţii aprofundate pentru a stabili limitele pînă la care imaginile cinematografice constituie soluţia optimă, pentru a depista situaţiile concrete în care dintr-un mijloc care oferă imagini dinamice absolut indispensabile procesului de învăţămînt, cinematografia se transformă într-un furnizor de verbalism al imaginilor. Înlăturarea excesului de imagini care caracterizează acest verbalism, nu înseamnă în nici-un caz o diminuare a rolului cinematografiei didactice, ci dimpotrivă, o activitate foarte utilă de curăţire a acestui mijloc de balastul care îl compromite.

Dacă autorii ar fi experimentat filmele înainte de a le difuza, ar fi realizat mesaje mult mai eficiente pentru procesul de învăţămînt. Faptul că nici în condiţiile activizării de către profesor a elevilor, nu s-a obţinut, în anumite cazuri analizate, o depăşire cel puţin a proporţiei de 50% dintre elevi cu răspunsuri corecte, demonstrează că filmele experimentate de noi şi altele asemănătoare lor, nu îndeplinesc cerinţele minime pentru a le considera filme didactice. Eforturile materiale pentru realizarea unor astfel de filme, costul multiplicării şi difuzării lor, precum şi eforturile cadrelor didactice de integrare a lor în lecţie, nu sînt justficate de randamentul pedagogic obţinut.

Experimentul a mai demonstrat că, privite din punctul de vedere subiectiv al adultului, anumite filme sau mesaje par a îndeplini calităţi didactice remarcabile. *Punctul de vedere cel mai obiectiv este acela care priveşte eficienţa fiecărui mesaj prin prisma modului cum acesta se resfrînge în conştiinţa elevilor şi influenţează învăţarea.* Un film sau mesaj oricît de mult ne-ar place, nu poate fi considerat eficient decît atunci cînd contribuie la îndeplinirea obiectivelor didactice propuse. Valorile maxime obţinute în cadrul acestui experiment, demonstrează că anumite secvenţe ale mesajelor utilizate sînt bine realizate şi analiza lor poate fi de un real folos realizatorilor filmelor didactice. O altă concluzie este că în procesul de elaborare a mesajelor destinate şcolii este necesar să se introducă drept etapă obligatorie, experimentarea în şcoală a variantelor şi numai după găsirea soluţiei optime să se definitiveze şi să se facă difuzarea acestor filme.

Anchetele de opinii în rîndul cadrelor didactice au o valoare limitată, deoarece mulţi profesori pot în mod subiectiv să facă aprecieri elogioase la adresa unor filme, aşa cum au făcut şi autorii acestui material, înainte de experimentatarea lor. Utilizarea acestor trei filme, cu o durată medie a fiecăruia de cca. 10 minute, în două lecţii succesive, a dus la o saturaţie a elevilor şi la pasivitate, cu toate măsurile luate de profesor pentru activizarea lor.

O altă concluzie ce se poate desprinde este aceea că nu este suficient să se demonstreze în mişcare şi cît mai clar un proces sau fenomen, ci trebuie să existe dispoziţie şi interes din partea elevilor de a învăţa şi de a-şi consolida reprezentările formate. Este posibil ca profesorul să demonstreze foarte bine, cu ajutorul unor mijloace dintre cele mai perfecţionate, anumite cunoştinţe şi cu toate acestea, o parte din elevi să înveţe superficial sau să nu înveţe deloc. De aceea, pe lîngă efortul de a se asigura mesaje şi mijloace materiale cît mai adecvate procesului de învăţămînt, trebuie cercetate şi descoperite căile cele mai eficiente pentru a-i determina pe elevi să depună efortul de a învăţa cît mai temeinic.

ANA-MARIA ICHIM

Relația scop-conținut-metodă

În ultimul timp, în majoritatea lucrărilor de pedagogie, se vorbește tot mai insistent despre necesitatea de a crește eficiența învățămîntului, de a ameliora sau optimiza în permanență acest proces. La o analiză mai adîncă a acestor sarcini, vedem că ele nu se pot îndeplini nici prin decizii, nici prin măsuri izolate, nici prin bunăvoința cadrelor.

Philippe Coombs, în interesanta sa lucrare *La crise mondiale de l'education* (Paris 1968), stabilește o asemănare între sistemul de producție și sistemul de învățămînt. El socotește învățămîntul ca o întreprindere productivă cu un flux de intrare, un proces de producție și un flux de ieșire, care corespunde cu produsul finit, în cazul învățămîntului, cu elevii instruiți.

După părerea noastră, orice proces de producție are o anumită tehnologie care arată etapele raționale, activitățile sistematice, necesare pentru a transforma materia în produs finit. Acesta trebuie să corespundă unor indici de calitate dinainte stabiliți, care constituie și criteriile de validare a produsului finit. În acest sens, putem afirma că didactica se ocupă cu elaborarea tehnologiei procesului de învățămînt.

Întocmai ca într-un proces tehnologic, ea elaborează prin programe, pas cu pas, etapele de dezvoltare a personalității elevului, pe baza unei sistematici a *scopurilor*.

Programele nu sînt o simplă înșirare de titluri ale materiei ce trebuie predată, ci ele cuprind o planificare a întregii dezvoltări a personalității, sub aspectul însușirii cunoștințelor, al dezvoltării capacităților spirituale, al abilităților, al atitudinilor moral-politice socialiste, realizînd tipul de om și de lucrător capabil să se adapteze creator într-o societate în permanentă mișcare și în contextul uzurii rapide a cunoștințelor.

Sistematica scopurilor oglindește cerințele sociale ale momentului și cele de perspectivă, dezvoltarea științei și tehnicii, ține seama de teoria învățării, a instruirii, a informației și de cibernetică. În structurarea scopurilor educaționale din programe se pleacă de la tendințele de dezvoltare a științei respective, stabilind gradual, pentru fiecare disciplină, țelurile urmărite pe întreaga școală, conform funcției acestei școli, pe nivele de dezvoltare conform concepției moderne asupra procesului pedagogic la fiecare nivel, pe clase, pe capitole și pe lecții. În afara acestor scopuri specifice fiecărui obiect de învățămînt, se stabilește și o ierarhie a țelurilor care se realizează pe baza tuturor obiectelor din planul de învățămînt.

Aceste țeluri se referă la: educarea ideologică și moral-civică, educația capacităților intelectuale, educația artistică, educația politehnică. Ele străbat întregul proces de învățămînt și conduc elevul spre însușirea unei concepții filozofice despre lume, conferind învățămîntului un caracter de sistem.

Dacă programele conțin o ierarhizare a scopurilor generale și parțiale mari, în procesul de bază (predare-asimilare) este necesară o planificare fină, referitoare la scopul general al lecției și la scopurile parțiale, în cadrul funcției didactice specifice acelei lecții. În acest fel, profesorul și elevul lucrează conștienți de scopurile pe care le urmăresc, tot așa cum se procedează în procesul tehnologic, unde se indică etapele raționale ale procesului de

transformare a materiei, pentru ca produsul finit să corespundă indicilor de calitate, respectiv scopurilor stabilite mai înainte.

Această planificare calitativă, pe baza sistematicii scopurilor, apropie procesul de învățămînt de cel tehnologic și face să nu mai poată fi gîndit în afara tehnicii programării, în sensul cel mai modern.

Fenomenul educațional este condiționat de multe variabile. El este un proces complex și deschis, în care orice schimbare a unui element are consecințe asupra tuturor celorlalte. Variabilele care condiționează procesul educațional se referă la scop, conținut, metode, profesor, elev, situație. Din toate aceste variabile scopul este categoria didactică determinantă.

Conținutul programelor este strîns dependent de scop. Materia este astfel selectată, încît prin potențialul său educativ să realizeze scopurile generale și parțiale care planifică dezvoltarea întregii personalități a școlarului. O programă este atinsă și îndeplinită cînd nivelul de cerințe fixat prin sistematica scopurilor a fost atins.

Materia diferitelor discipline servește pentru atingerea scopurilor fixate, cu ajutorul metodelor, așa după cum procesul tehnologic folosește anumite tehnici pentru ca produsul finit să corespundă indicilor de calitate care au fost promiși.

Metodele și auxiliarele se folosesc în funcție de scop. Ele arată cum trebuie să se miște materia pentru ca scopul să fie atins și ajută conținutul să realizeze scopurile. Noțiunea de metodă în învățămînt trebuie văzută astăzi mai larg. Ea servește nu numai la transmiterea cunoștințelor, ci și la dezvoltarea capacităților creatoare, la dobîndirea convingerilor și a atitudinilor moral-politice, a însușirilor de caracter.

Nu există metode bune sau rele, noi sau învechite, în sine. Valoarea lor constă în modul cum sînt îmbogățite, cum sînt folosite, izolat sau complex, pentru a putea servi cît mai bine scopul. Caracterul legic al procesului de predare-asimilare, e drept în mod statistic, nu poate fi stabilit decît în cadrul relației : scop-conținut-metodă. Dacă scopurile sînt clare, se poate stabili legitatea pe baza relației : dacă — atunci.

Dacă învățămîntul își fixează scopul general de a obține ca produs finit o personalitate care să aibă calități de cercetător — inițiativă, răbdare, simțul răspunderii — va folosi acele metode și în acel chip, încît să realizeze scopul propus, va folosi metodele active care pun pe elev în situații de problemă, îi dezvoltă spiritul de independență și capacitatea de a colabora cu alții.

Sistematica scopurilor reprezintă însă și etalonul pe baza căruia evaluăm rezultatele atinse, randamentul obținut. Nu putem ști dacă procesul de bază — predare-asimilare — a fost eficient, cît timp nu-l raportăm la scopurile propuse. Nu putem optimiza și ameliora, dacă nu avem criteriile optimizării și ameliorării. Nu putem investi costuri înalte, dacă nu știm pentru ce. Pînă cînd nu avem criterii precise de apreciere a rezultatelor procesului educațional, a produsului finit, pînă cînd nu avem instrumentarul necesar care să testeze corespondența dintre rezultate și cerințe, nu putem vorbi de eficiență, de ameliorare și optimizare a conținutului și a metodelor.

Este necesar un mare efort de studiu interdisciplinar pentru a stabili principiile de determinare a scopurilor, structurarea lor, detalierea și descrierea în termeni de comportament. Ele vor servi ca linii conducătoare ale procesului de învățămînt, drept criterii pentru selectarea conținutului, pentru folosirea adecvată a metodelor și drept etalon pentru eficiență și ameliorare.

★

În spiritul celor spuse pînă acum, putem face cîteva observații parțiale și sumare asupra precizării scopurilor în programa de limba română, din 1971, centru clasele a X-a și a XI-a, precum și asupra scopului fixat în planurile de lecție ale unor cadre didactice cu o vechime de sub cinci ani în învățămînt.

Este adevărat că programa la care ne referim a eliminat în mare măsură factologia și enciclopedismul. De altfel, este imposibil să se folosească metodele active în cadrul unei programe foarte încărcate.

Programa de limba română din 1971 precizează scopurile învățămîntului liceal, așa cum sînt ele prevăzute în Legea din 1968 privind învățămîntul din R. S. România. În continuare, ea precizează scopurile limbii române în liceu, fără însă a detalia scopurile predării materiei la fiecare clasă, iar în cadrul clasei pentru fiecare capitol.

Se precizează în introducere că scopul principal al predării acestui obiect în liceu este cunoașterea și însușirea limbii, precum și a literaturii naționale și că acest țel se realizează, mai ales, prin analiza literară (scrisă sau orală) și prin diferite compuneri. Nu se arată, însă, scopurile parțiale pentru a atinge această cerință la clasa a X-a ; nu se arată, de asemenea, sarcinile pe care elevul trebuie să le îndeplinească pentru a putea elabora treptat o compunere în mod independent.

Dacă facem o comparație cu programa din R.D.G. — *Lehrplan für Deutsche Sprache und Litteratur Klasse 10* (Berlin, 1970), vom găsi și aici relevată importanța compunerilor de analiză literară pentru însușirea limbii și literaturii. Această programă consacră un număr de 13 ore muncii profesorului, prin care elevul este îndrumat pas cu pas în cîștigarea și perfecționarea abilității de a elabora în mod independent o compunere scrisă. În acest sens sînt prevăzute cunoștințele și tehnicile pe care profesorul le transmite elevului pentru a atinge țelul propus. Se precizează mai întîi sarcinile mari : înțelegerea temei ; schița compunerii ; compunerea propriu-zisă ; evaluarea ei.

Fiecare din aceste sarcini parțiale, mari, se detaliază în alte sarcini de amănunt.

La prima sarcină se urmărește înțelegerea semnificației temei, stabilirea problemelor, adunarea argumentelor care să susțină punctele de vedere exprimate, ordonarea argumentelor după forța doveditoare, colectarea datelor și faptelor pentru fiecare argument, prevederea contra-argumentelor, structurarea unei argumentări închegate.

În acest mod, elevul învață să elaboreze în mod independent compunerea de analiză a unei opere, să stabilească problemele principale și secundare. La adunarea argumentelor, faptelor și exemplelor el va ști să folosească documente și alte materiale, să diferențieze elementele de structurare ale unei compuneri, să opereze inductiv și deductiv în conducerea argumentării, să folosească mijloace de exprimare adecvate și corecte.

Munca la schița compunerii învață elevul să se situeze corect pe punctul de vedere al clasei muncitoare, să conducă consecvent argumentarea, să aleagă argumente, exemple și fapte după forța lor de convingere, să stabilească concluzii valabile, iar exprimarea să fie adecvată raportului dintre conținut și formă.

Efectuarea compunerii în clasă învață pe elev, în principal, să folosească rațional timpul determinat, să formuleze punctul personal de vedere asupra problemei, să-l caracterizeze și să-l demonstreze.

Evaluarea temei se face în clasă, pe baza expunerii susținute de elev și a discuțiilor, prin referiri la toate sarcinile parțiale mari și de detaliu pe care elevul a trebuit să le îndeplinească în elaborarea independentă a temei respective.

Tot în scopul cunoașterii și însușirii limbii și literaturii naționale, programa aceleiași clase prevede 7 ore pentru exerciții de dezbatere (compuneri scurte și discuții) prin care se realizează următoarele scopuri : dezvoltarea capacității elevilor de a se exprima liber, clar și convingător, participarea lor activă la discuții, conducerea discuției în colectivul clasei. Aceste discuții și expuneri se referă la texte literare, filme, teatru.

Pentru pregătirea și prezentarea expunerii se execută următorii pași : înțelegerea sarcinii, cercetarea problemelor, clarificarea noțiunilor, fixarea punctului de vedere personal, verificarea poziției personale din punct de vedere al eticii comuniste, fixarea argumentelor care dovedesc exactitatea părerii personale, prevederea contra argumentelor, ordonarea argumentelor după forța doveditoare, adunarea faptelor și exemplelor care susțin argumentele, structurarea expunerii, formularea de titluri pentru fiecare parte componentă a expunerii, apoi vorbirea disciplinată, folosirea intonației potrivite pentru a scoate în relief esențialul, folosirea potrivită a pauzelor și a întrebărilor care să oblige auditorii să gîndească împreună cu cel care expune.

Revenind la programa noastră, observăm că ea se ferește să fixeze o schemă rigidă de elaborare a compunerilor. Nu trebuie, însă, să confundăm schematismul formal cu schema înțeleasă ca o sistematică a desfășurării unei acțiuni în vederea atingerii unui țel. Lipsa de precizare a scopurilor obiectului la fiecare clasă, capitol și lecție, din programele noastre, se răsfrînge nefavorabil în planurile alcătuite de cadrele didactice.

Cercetînd 90 de planuri de lecție de pe trimestrul I al anului curent, la Liceul nr. 31 din București (specialitățile — economie politică, fizică și chi-

mie), am ajuns la următorul bilanț : în 25 de planuri scopul lecției nu este amintit sub nici o formă, iar în celelalte planuri, el se confundă fie cu funcția didactică a lecției, fie cu titlul ei.

Scopul lecției este ideea ei principală, punctul de vedere ordonator, nucleul de cristalizare a cunoștințelor, care se realizează pas cu pas de-a lungul activității comune a profesorului și a elevului în procesul de învățare.

Orientarea către scop este o componentă esențială a activității de învățare, ea duce la activizarea elevilor, determină structura lecției. Prin ea profesorul mobilizează activitatea interioară a elevilor, îi pregătește pentru o participare activă și conștientă la procesul de învățare. Această orientare spre scop se face tot timpul desfășurării lecției. Este greșit să se creadă că numai începutul lecției are funcție orientativă spre scop.

Programele noastre ar trebui să elimine încă factologia, materia să fie selectată pe baza unei sistematici a scopurilor generale și intermediare, detaliate pînă la capitole și lecție, pentru ca profesorul să poată alege metodele adecvate, încît atît el cît și elevul să-și conducă conștient activitatea și să-și poată evalua rezultatele.

BIBLIOGRAFIE

Herwig Blankerz, *Theorien und Modelle der Didaktik*, Augsburg, 1969.

Philippe Coombs, *La crise mondiale de l'education*, Paris, 1968.

Karl Dietz, *Zurgegenwartigen Situationen der Unterrichts-praxis der allgemeinbildenden Oberschule der D.D.R. und zu den Aufgaben der Didaktik*, în „Pädagogik"", 1969, nr. 401-403.

Berthold Dietz, *Zielorientirung im Unterricht*, Berlin, 1960.

Edgar Drefenstedt, *Arbeitsstandpunkte zur Didaktische Forschung*, în „*Pädagogik*", Berlin, 1971, nr. 6, p. 522—535.
Educazione technologica ed educazione tecnica Il mondo del lavoro, în „Scuola e didattica", Roma, 1968, nr. 11, p. 2—9.

Norbert Heymen, Hans Boermann, *Zum Einfluss des Vortest auf den Lernerfolg bei Lehrprogrammes*, în „Zeitschrift für Kybernetische pädagogik." Wien, 1971, Heft 19.

Lothar Klingberg, *Gegenstand, Aufgaben und Perspektiven der „Didaktik"* în „Pädagogik", Berlin, 1964, nr. 1, p. 51—63.

Helmut Klein, *Zur gegenwärtigen Situationen in der didaktischem Theorien und zu einigen Probleme der Weiterenarbeit*, în „Pädagogik", Berlin, 1967, nr. 5, p. 404—420.

George Văideanu : *Spre inovarea metodologiei și a tehnologiei didactice*, „Revista de pedagogie", București, 1971, nr. 5, p. 28—34.

ISTORIA ŞCOLII ŞI GÎNDIRII PEDAGOGICE

Seminarul pedagogic universitar

TIBERIU TRUTZER

Printr-un ordin din 1971 al Ministerului Învăţămîntului au fost înfiinţate „Seminariile pedagogice universitare", menite să asigure pregătirea pedagogică complexă a viitorilor profesori. De atunci, presa de specialitate a publicat unele intervenţii cu privire la orientarea şi conţinutul activităţii acestora [1].

Deoarece în istoria învăţămîntului nostru „Seminariile pedagogice universitare" au avut un rol important, atît în pregătirea a numeroase generaţii de profesori, cît şi în promovarea cercetării pedagogice, considerăm că evocarea unor aspecte semnificative din trecutul acestei instituţii pedagogice, fără pretenţia de a realiza un studiu exhaustiv, poate veni în sprijinul organizării noilor seminarii pedagogice, în definirea obiectivelor, a cadrului organizatoric şi a activităţilor pe care sînt chemate să le desfăşoare.

O soluţie în chestiunea pregătirii profesorilor secundari a venit relativ tîrziu în istoria învăţămîntului din ţara noastră. „Legea asupra instrucţiunii" din 1864 cerea, ca o condiţie de bază pentru a putea obţine o numire provizorie de învăţător sau de profesor, studii egale cu acelea ale clasei în care va preda (art. 67). Este adevărat că *Legea instrucţiei publice din 1864* înscrisese în paragrafele ei (311—329) şi dispoziţia înfiinţării a două *şcoli normale*, pe lîngă universităţile din Iaşi şi Bucureşti, pentru formarea de profesori de licee şi de facultăţi. Elevii acestor şcoli, cu o durată de 3 ani, urmau să facă „teoria învăţămîntului sau filozofia considerată ca metode de cercetare a produselor spiritului uman în litere şi în ştiinţe" ca şi „practica celor mai bune procese de învăţămînt şi de disciplină şcolară". Deschiderea acestor şcoli, însă, a întîrziat, deşi a fost necontenit cerută în *Consiliul general al instrucţiei*. Necesitatea unei pregătiri pedagogice a profesorilor îşi făcea cu greutate loc în concepţia oamenilor. Mulţi se lăsau anevoie convinşi că pregătirea ştiinţifică a profesorului trebuie să meargă mînă în mînă cu cea pedagogică. Era nevoie ca ideea pregătirii viitorilor profesori să pătrundă în mentalitatea timpului. *Vasile Conta*, în scurtul său ministerat (1880—1881), a căutat să impună această idee şi la 10 decembrie 1880 s-a inaugurat sub direcţia lui I. Zalomit, *Şcoala normală superioară* din Bucureşti, cu două secţii : ştiinţă şi litere. Cu acest prilej s-a vorbit despre necesitatea unei serioase pregătiri a tinerilor pe băncile universităţilor „care să se reverse peste celelalte grade de învăţămînt", despre dezvoltarea gustului ştiinţific, despre caracterul vocaţional al muncii profesorului etc. În acelaşi timp, s-a deschis şi şcoala normală superioară de la Iaşi, în fruntea căreia au fost aşezaţi profesori ca : C. Dimitrescu-Iaşi, Gr. Cobălcescu, Petre Poni, Alexandru Lambrior, Şt. Vîrgolici.

Şcoala normală superioară nu a constituit soluţia unei probleme febril cău-

[1] Gh. Hasan, *Noi valenţe funcţionale ale seminarului pedagogic universitar*, „Forum", nr. 8, august, 1971.

I. T. Radu, *Schiţa unui model socio-pedagogic al sistemului de formare a cadrelor didactice*, în „Forum" nr. 2, februarie 1972.

George Văideanu, *Seminarul pedagogic — instituţie postuniversitară integrată în universităţi*, în „Revista de pedagogie" nr. 12/1972.

tate, confruntarea pe terenul faptelor a unui sistem, menit să convingă pe oricine că meşteşugul, dacă nu chiar măiestria pedagogică a profesorului, nu se poate înfăptui decît într-o instituţie anume, avînd obiective şi forme de activitate specifice, aşa cum era situaţia şcolilor normale pentru învăţători.

Al. Odobescu, în calitate de director (1891—1894), a închinat Şcolii normale superioare din Bucureşti ani de muncă şi de sacrificii. El dorea să dea acestei şcoli o organizare specială, axată pe trebuinţele învăţămîntului românesc, să formeze conştiinţa profesională a candidaţilor la profesorat. Stăruinţele lui nu au reuşit însă să dea şcolii normale superioare caracterul unei instituţii pedagogice în adevăratul înţeles al cuvîntului.[2]

Se cerea o nouă organizare a acestei instituţii. În aceste condiţii, care vizau o ameliorare a pregătirii profesorilor de şcoli secundare, se căuta o nouă formulă, care s-a găsit în aceea a *seminariilor pedagogice*, Astfel de seminarii pedagogice funcţionau în Germania. Sistemul german de pregătire a profesorilor a fost făcut cunoscut la noi încă în 1886 de către Ion Bogdan[3], în urma unei călătorii de studii şi de către C. Dimitrescu-Iaşi, prin „Revista pedagogică". Spiru Haret, în sistematica lui concepţie de reformă a învăţămîntului de toate gradele, a cuprins şi reforma pregătirii profesorlor secundari. „Un colaborator de preţ — arată Vl. Ghidionescu — C. Dimitrescu-Iaşi, *i*-a stat în ajutor, cu o bogată cultură pedagogică şi cu un spirit pătrunzător al situaţiilor de la noi din ţară... A căutat să se informeze de la atîţia, cît mai mult, spre a lua de la fiecare ce-i părea mai bun şi astfel a putut reprezenta cu drept cuvînt un spirit al vremii".

Legea asupra învăţămîntului secundar şi superior din 1898 a desfiinţat şcolile normale superioare (art. 112) şi a înfiinţat pe lîngă fiecare universitate *Seminariile pedagogice universitare*, condiţionînd numirea cuiva în învăţămîntul gimnazial şi liceal, pentru una din specialităţile din grupa literară sau ştiinţifică, de frecventarea unui curs de pedagogie la universitate şi a tuturor conferinţelor şi lucrărilor practice ale unui *seminar pedagogic* şi, ulterior, de trecerea unui examen de capacitate (art. 23). Un articol de lege, cu cinci alineate (art. 91), punea bazele unei instituţii — *Seminarul pedagogic universitar* — care timp de aproape 50 de ani, cu unele mici întreruperi, a asigurat cu competenţă pregătirea corpului didactic secundar, aducîndu-şi contribuţia şi la formarea unor reputate cadre universitare. Din punctul de vedere *teoretic*, seminarul pedagogic avea drept scop familiarizarea candidaţilor cu discuţiile pedagogice şi cu literatura pedagogică, iar din punct de vedere *practic*, aceştia urmau să facă *practică didactică* într-o *şcoală de aplicaţie*. Lucrările seminarului urmau să fie conduse de către un *maestru de conferinţe*, numit de ministru dintre profesorii de pedagogie ai Universităţii, ori dintre profesorii sau agregaţii universitari care îşi vor fi afirmat competenţa în chestiuni de pedagogie teoretică şi practică. Maestrul de conferinţe va fi ajutat în lucrările sale de mai mulţi *repetitori*, care vor fi luaţi dintre agregaţii facultăţilor de filozofie, litere şi ştiinţe sau dintre profesorii secundari, care vor fi dovedit o competenţă specială în materie pedagogică.

Directorul şcolii de aplicaţie va putea fi conferenţiarul de pedagogie sau unul dintre repetitorii seminarului ; în acest din urmă caz, el va lucra sub conducerea maestrului de conferinţe.

C. Dimitrescu-Iaşi, în raportul din Cameră asupra proiectului de lege din 1898, arăta că problema imediată a seminariilor pedagogice este „pregătirea elementelor noi care să discute în seminarii toate problemele învăţămîntului, care să deprindă în şcoala de aplicaţie a seminarului, a verifica soluţiunile găsite. Luminaţi prin lectură şi discuţiuni, întăriţi în convingeri, prin experienţele făcute în şcoala de aplicaţie, absolvenţii seminarului vor fi apostolii reformei învăţămîntului secundar, ale adevăratei reforme care va consista în a transforma lecţiunile gimnaziului şi prin aceasta a pregăti generaţiuni cu puteri armonic dezvoltate, capabile de a susţine cu succes în lupta pentru existenţă. Seminarul pedagogic e menit să fie *trăsătura de unire* (s.n.) între facultatea de filo-

[2] În legătură cu pregătirea pedagogică a viitorilor profesori pînă la înfiinţarea seminariilor pedagogice vezi articolul „Din istoricul pregătirii cadrelor didactice în România", de Ilie Popescu-Teiuşan şi Tiberiu Trutzer, în „Revista de pedagogie", Anul XVIII, nr. 4, 1969, p. 120—125.

[3] Ion Bogdan, *Raport asupra şcoalelor secundare din Germania*, Bucureşti, 1886 (cap. XIV, „Preparaţia pedagogică a profesorilor").

zofie, litere și științe și între școala secundară. El trebuie să devie centru de unde să pornească direcțiunile sănătoase pentru îmbunătățirea treptată a învățământului secundar. Aceste îmbunătățiri, la rîndul lor, se vor răsfrînge asupra învățămîntului superior, care va primi pe rînd generații de studenți, din ce în ce mai bine pregătiți pentru a folosi din lucrările universității" [4].

Cu începerea anului școlar 1899—1900 s-au deschis la București și la Iași cele două seminarii pedagogice prevăzute de lege. Conducerea lor a fost încredințată titularilor catedrelor respective de pedagogie : C. Dimitrescu-Iași la București și Ion Găvănescul la Iași. În 1922 a luat ființă și Seminarul pedagogic al Universității din Cluj, din strădania și sub conducerea profesorului Vladimir Ghidionescu.

Seminarul pedagogic și-a precizat de la început menirea și mijloacele :

a) Să devină o instituție universitară, o firească parte a catedrei de pedagogie, în care profesorii și studenții, orientați în problemele teoretice și practice ale pedagogiei lucrează după aceleași principii conducătoare, aplicîndu-le consecvent în lecțiile lor făcute la o școală secundară anumită. Profesorul universitar de pedagogie putea astfel să îmbine activitatea sa de conducător al practicii pedagogice cu activitatea teoretică pedagogică și să asigure astfel *unitatea de conducere și de concepție pedagogică în pregătirea candidaților.*

b) Să orienteze și să pregătească în practica metodelor de învățămînt și de educație pe studenții destinați carierei didactice, călăuzindu-i în mod sistematic în exercițiul tehnicii profesionale.

c) Să servească ca teren de aplicație și de experimentare a științei reprezentată de catedra de pedagogie, avînd același rol ca un laborator sau o clinică pentru catedrele facultăților de știință și de medicină.

d) Să dispună *de o școală de aplicație proprie* unde profesorii și studenții *lucrează după aceleași norme sub directa conducere a directorului.* Prin seminarul pedagogic universitar s-a creat un mijloc de a pregăti prin universitate și cu ajutorul universității corpul didactic. Problema pregătirii cadrelor didactice ca și obligația studiilor pedagogice, teoretice și pedagogice, devine o problemă de stat [5]. Aceste principii au călăuzit activitatea seminariilor pedagogice și ele au fost apărate cu convingere ori de cîte ori au fost amenințate sau nesocotite. Mai mult, unele dintre ele au fost și mai bine precizate sau dezvoltate în legi sau proiecte de legi, elaborate ulterior de către reputați reprezentanți ai școlii și culturii românești. De asemenea, ele au constituit obiectul unor dezbateri științifice în presa de specialitate.

Astfel *Legea pentru organizarea învățămîntului superior* din 1912 (ministru C. Arion), prin modificarea articolului 91 (care a devenit art. 111) accentuează menirea Seminarului pedagogic de a deveni un *„institut universitar de experimentare pedagogică"*. Această măsură, pe lîngă faptul că face contactul seminarului cu universitatea încă mai intim, „îl ferește de posibilitățile de osificare și de șablonare, la care duce fatal orice instituție ce nu se află în însuși focarul de creare și, deci, de veșnică primenire științifică, care este și trebuie să fie Universitatea" [6]. Proiectul de lege elaborat de profesorul P. P. Negulescu în 1921, cu privire la învățămîntul de toate gradele, propune cea mai completă organizare a unei instituții de pregătire a corpului didactic secundar și primar — *Institutul pedagogic.* Institute pedagogice urmau să fie organizate pe lîngă fiecare universitate, avînd trei secții : a) *secția de studii științifice*, înzestrată cu un laborator de pedagogie experimentală, pentru cercetări de psihologia copilului și spre a tinde la determinarea specificului românesc, aplicabil în organizarea învățămîntului nostru ; b) *secția didactică*, care îndeplinea rolul seminarului pedagogic universitar, de pînă atunci, avînd anexate licee complete de aplicație și cîte o școală primară și grădiniță de copii ; c) *secția de propagandă și informare*, avea menirea să țină la curent cadrele didactice cu progresele pedagogiei moderne prin cursuri de perfecționare, conferințe, biblioteci, expoziții pedagogice etc., devenind un izvor de informații cu caracter științific chiar și pentru autoritățile școlare ale minis-

[4] C. Dimitrescu-Iași, *Texte despre învățămînt*, Studiu introductiv, texte alese și comentarii de Ion N. Vlad, E.D.P., București, 1969, p. 78.

[5] Vl. Ghidionescu, *Pregătirea profesională a corpului didactic secundar*, București, 1934, p. 21—22.

[6] C. Narly, *Contribuții la problema pregătirii profesorilor secundari*, în „Revista de pedagogie", anul XI, caietul II, 1941, p. 132.

terului. Totodată, proiectul preconiza ca pe lîngă fiecare institut pedagogic să se organizeze o *şcoală normală superioară*, pentru cei mai distinşi absolvenţi ai şcolilor normale de învăţători, de unde urma să se recruteze profesorii acestor şcoli. Proiectul reglementa relaţiile institutului cu universitatea şi cu ministerul, stabilind o oarecare autonomie a directorilor în administraţie şi în alegerea corpului didactic [7].

Proiectul de lege pentru învăţămîntul secundar teoretic şi aplicat din 1926 (ministru dr. C. Angelescu) prevedea organizarea unui „Institut pedagogic" pe lîngă fiecare universitate pentru pregătirea profesorilor de curs superior al liceelor. Institutele îşi asumau unele drepturi de completare şi de perfecţionare a pregătirii ştiinţifice şi pedagogice, din punctul de vedere al activităţii pe care o vor desfăşura viitorii profesori secundari. Aceste institute nu au fost însă înfiinţate nici în urma votării legii învăţămîntului secundar din 1928, organizarea pregătirii pedagogice a profesorilor prin seminarii pedagogice universitare rămînînd în vigoare. Legea învăţămîntului, elaborată în 1931 (sub ministeratul lui N. Costăchescu) a reluat unele din prevederile proiectului lui P. P. Negulescu, acordînd o atenţie deosebită chestiunii pregătirii de specialitate a cadrelor didactice, chiar în cadrul facultăţilor, privită însă în perspectiva profesiunii pe care o vor exercita. Seminariile pedagogice aveau sarcina de a studia problemele de educaţie şi de învăţămînt şi de a pregăti personalul didactic, devenind, totodată, *centre de informare şi de propagare a celor mai bune metode didactice*, fiind înzestrate cu laboratoare de pedagogie experimentală şi cu licee proprii de aplicaţie. Se oferă, de asemenea, posibilitatea de a se înfiinţa în cadrul acestor licee clase speciale pentru copiii bine dotaţi şi subnormali. De asemenea, se garanta pentru directorul „Seminarului pedagogic universitar" ca şi în proiectul Negulescu, exercitatea unor drepturi care decurg din situaţia lui ştiinţiifcă de pedagog şi de profesor universitar, într-o atmosferă prielnică iniţiativei şi a responsabilităţii faţă de universitate, în ceea ce priveşte alegerea corpului didactic al liceului de aplicaţie, precum şi conducerea întregii instituţii. „Legea pentru organizarea învăţămîntului universitar" din 1932, elaborată de N. Iorga, prevede existenţa „Seminariilor pedagogice universitare", organizate pe lîngă universităţi, menite să asigure pregătirea pedagogică a profesorilor secundari. Normele de organizare şi de funcţionare ale acestora au fost însă transferate „Regulamentului general de aplicare a legii", care a fost întocmit în 1933, fără consultarea directorilor de atunci ai seminariilor pedagogice. Aceasta a determinat protestul legitim al directorilor de seminarii pedagogice. „Regulamentul", întocmit de „Consiliul interuniversitar", prevedea că pregătirea pedagogică a viitorilor profesori cuprinde : a) *o pregătire teoretică*, avînd ca scop familiarizarea candidaţilor cu problemele şi cunoştinţele pedagogice necesare pentru o temeinică înţelegere a operei educative şi didactice ce vor fi chemaţi să îndeplinească ; b) *o pregătire practică*, care urmărea formarea abilităţii didactice a candidaţilor, prin aplicarea şi executarea mijloacelor şi metodelor celor mai eficace de instrucţie şi educaţie (art. 191). Acelaşi regulament arăta că *pregătirea practică* va trebui să cuprindă *în mod sistematic tot complexul de activităţi de ordin didactic şi educativ*, care, conform legilor şi regulamentelor în vigoare, se desfăşoară în şcoala secundară, în strînsă legătură cu specialitatea candidatului şi opera educativă ce trebuie să îndeplinească fiecare profesor (art. 193). Seminarul pedagogic dispunea, în continuare, de şcoală de aplicaţie proprie, ce se conducea după legile şi regulamentele şcolare, dar directorul seminarului pedagogic era investit cu autoritatea de a interveni în funcţionarea lor, prin directive pedagogice şi asigurarea unei bune colaborări cu universitatea.

În 1938, seminariile pedagogice universitare au fost desfiinţate şi înlocuite prin „Şcoala normală superioară" (Bucureşti, Iaşi şi Cluj) cu 3 secţii : literară, ştiinţfică şi juridico-economică, „pentru formarea şi recrutarea în condiţiuni cît mai bune a profesorilor din învăţămîntul de grad secundar". Durata studiilor era de 3 ani. Primul an corespundea cu ultimul an al facultăţilor şi al Academiilor Comerciale. Studenţii erau bursieri şi interni. În luna septembrie 1939 s-a adăugat acestei şcoli încă o secţie (secţia B) destinată pregătirii unui număr restrîns de învăţători cu o vechime de 5 ani, candidaţii fiind recrutaţi prin

[7] P. P. Negulescu, *Reforma învăţămîntului*, Bucureşti, 1922.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

concurs, care după absolvire aveau să primească sarcini în administrația școlară. Prin organizarea cursurilor, a activităților practice, precum și prin întreaga viață internă a acestor instituții s-a urmărit adaptarea mai bună a studiilor la nevoile învățămîntului secundar, precum și înțelegerea pe calea *trăirii efective* a realității școlare, însușirea unei etici profesionale. Sistemul de pregătire cuprindea *pregătirea de specialitate* (dobîndită în facultăți) ; *pregătirea pedagogică* (pedagogie, didactică, metodică, psihologia copilului și adolescentului, psihotehnica, introducerea în bibliografia pedagogică) ; *pregătirea profesională practică complexă* realizată în școlile de aplicații — licee proprii ; la toate acestea se adăugau însă o serie de *cursuri de cultură generală* (psihologia generală, logica, sociologia, etica, dicțiune practică, limbi moderne, stenografie și dactilografie). Efectiv, Școala normală superioară a viețuit numai un an și jumătate, fiind desființată în noiembrie 1940, înainte ca prima serie să fi ajuns la examenul final. Totuși, sub conducerea profesorului D. Pompei, directorul Școlii normale superioare și a profesorului I. C. Petrescu, experiența acestei instituții, destinată anume pentru pregătirea cadrelor didactice, a fost trăită cu o rară intensitate de către studenți și profesori, fiind plină de învățăminte [8]. „Școala normală superioară" a fost înlocuită printr-o *academie pedagogică* (noiembrie 1940), care a funcționat în cadrul Facultății de litere și filozofie pînă în luna iulie 1941, cînd s-a renunțat definitiv la aceste încercări, fără ca ele să prindă consistență și să fie confruntate cu realitatea școlară pe care o vizau.

În 1936, profesorul G. G. Antonescu de la Universitatea din București, fiind numit profesor de pedagogie la Academia de Înalte Studii Comerciale și Industriale, a trecut îndată la organizarea unui seminar pe lîngă această Academie. El a funcționat aici pînă în decembrie 1947. Din 1948, conducerea seminarului pedagogic este preluat de prof. Stanciu Stoian. Prezența permanentă a unui Seminar pedagogic constituie dovada responsabilității ce-o resimțea Academia față de învățămîntul secundar economic. Formarea pedagogică constituia un sistem complex care cuprindea atît cursuri teoretice cît și activități practice (pedagogia, istoria pedagogiei, pedagogia practică și metodica). Sub conducerea prof. Stanciu Stoian, pe lîngă cursurile de *teoria educației* și *istoria pedagogiei* s-a inclus un curs de *teoria învățămîntului* (cu noțiuni introductive de psihologie pedagogică) la care se adăugau lecții de *didactică specială* (metodica predării științelor naturii, a științelor despre societate, a științelor despre gîndire, marxism-leninismul ca obiect de învățămînt, personalitatea pedagogului).

*

O activitate rodnică au desfășurat seminariile pedagogice după 23 August 1944, sub conducerea profesorilor C. Narly (București), D. Todoran (Cluj) și Ștefan Bîrsănescu (Iași), școlile lor de aplicații fiind încadrate cu profesori de elită a căror activitate a constituit pentru candidații la profesorat adevărate modele de măiestrie pedagogică și de dăruire pentru cariera de profesorat. Consider drept o datorie plăcută să evoc în cadrul acestui articol figura luminoasă a profesorului Virgil Bogdan de la liceul de aplicație „Titu Maiorescu" al Universității din București. Pregătirea lui filozofică multilaterală și profundă, lecțiile lui, modele convingătoare de pedagogie creatoare, modestia lui și, în sfîrșit, criticile pline de finețe și înțelegere pentru stîngăciile inerente unui profesor începător ne-au însoțit ca un bun sfătuitor în întreaga noastră carieră pedagogică.

Într-o privire generală, se poate afirma că de-a lungul a mai bine de cinci decenii activitatea seminariilor pedagogice a fost rodnică și plină de învățăminte. Ele au demonstrat că instituțiile de pregătire a profesorilor trebuie să fie institute universitare, avînd aceleași relații cu universitățile ca și laboratoarele, muzeele, clinicile. Așa cum preciza, pe baza unei experiențe de peste două decenii, profesorul I. Găvănescul „Nicăieri nu se vede mai lămurit legătura organică între două trepte de învățămînt, cel puțin, între universitate și școlile secundare —, ca în ființa acestor instituții legate strîns de universitate prin spiritul directiv al activităților și, îndeplinind, în același timp, o funcțiune

[8] I. C. Petrescu, *Instituții de pregătire a profesorului secundar*, în „Buletinul nr. 8, 1941 al Academiei de Științe din România.
D. Muster, *Reformele instituțiilor românești de pregătire a profesorilor din învățămîntul secundar*, în „Revista de pedagogie" nr. 1/1941.

direct legată cu viața și soarta școalelor secundare: pregătirea profesorilor de licee și gimnazii".

Astfel, atît obiectivele ca și conținutul seminarului pedagogic, așa cum au fost ele definite de către C. Dimitrescu-Iași, ca și întreaga sa activitate desfășurată în calitate de director al seminarului pedagogic din București, constituiau expresia unei concepții proprii, bine cristalizate cu privire la rolul și pregătirea profesorilor secundari, expusă de el încă în 1891, în studiul *Învățămîntul universitar și pregătirea profesorilor de gimnazii* [9].

În concepția lui Dimitrescu-Iași profesorul „.. trebuie să știe măsura în care fiecare obiect poate contribui la dezvoltarea sufletească a școlarului și forma după care trebuie să fie propus acel obiect de studiu pentru a atinge scopul urmărit" [10]. El s-a străduit ca aceasta să devină linia de conduită a fiecărui profesor al seminarului pedagogic. Iată ce scria în această privință N. Moisescu, profesor al Seminarului pedagogic din 1908, el însuși autor al unor remarcabile lucrări cu caracter pedagogic, privind predarea științelor naturale: „Prima directivă mi-a dat-o C. Dimitrescu-Iași, care, în cuvîntarea sa de la începutul anului școlar, se adresa pe rînd întîi corpului profesoral, apoi elevilor, amintind fiecărei părți datoria ce avea de împlinit. Cu această ocazie am văzut că unitatea de acțiune a unei școli se datorește directorului ei. Profesorilor le spuse că au datoria să cunoască pe școlari și să le dezvolte puterile sufletești. Programul era scurt, dar cuprinzător" [11].

Experiența seminariilor pedagogice universitare a evidențiat necesitatea ca instituțiile de pregătire a viitorilor profesori să îmbine pregătirea teoretică și practică a profesorilor de liceu cu activitatea de cercetare și experimentare pedagogică. Numai astfel și în privința preocupărilor educative se poate produce acea atmosferă prielnică dezvoltării conștiinței pedagogice. O instituție în care se elaborează știința educației, are cei mai buni auguri să cîștige suflete, prin convingere, nu prin ascultare oarbă, bazată pe simplă încredere a cuvîntului spus de maestru", arată pe drept cuvînt prof. C. Narly.

În seminariile pedagogice s-au depus eforturi susținute de a oferi candidaților condițiile corespunzătoare unor activități cît mai complexe, care să-i familiarizeze cu întreaga viață a școlii. „Regulamentele pentru practica pedagogică" a Seminariilor pedagogice universitare din Iași și București, precum și publicarea unor lecții model împreună cu discuțiile care le însoțeau, în buletinele seminariilor, ne oferă mărturii concludente. Pregătirea practică includea în prima etapă: asistență la lecții; supravegherea elevilor; întocmirea unor planuri de lecții; participarea la conferințe de didactică specială, cu lucrări de seminar; întocmirea caracterizării psiho-pedagogice a unui elev. În această perioadă practicanții erau obligați să se familiarizeze cu programele de învățămînt de liceu; să facă cunoștință cu materialul didactic, și, în primul rînd, cu manualele de care se servesc elevii; să se deprindă cu mecanismul unei lecții făcute după anumite cerințe pedagogice.

O semnificație particulară avea examenul (colocviul) preliminar ținerii lecțiilor practice. Prin acest examen se urmărea verificarea cunoștințelor de didactică specială și a materiei cuprinse în programa de liceu. Se verifica nu pregătirea științifică universitară a practicanților, ci mai ales dacă aceștia și-au apropiat spiritul și cunoștințele fundamentale ale studiului la care urma să facă lecții, după programa liceului. Urma practica efectivă, cînd candidatul ținea el însuși lecții. După fiecare lecție avea loc o discuție critică, la care participau profesorul de specialitate și colegii studentului. După un număr de astfel de lecții se trecea *la lecția de probă*, care avea semnificația unui examen. La ea asistau profesorul de specialitate și directorul, colegii studentului. Unul dintre practicanți era numit critic din oficiu, iar altul relata cît mai exact și dezvoltat asupra mersului lecției (modul punerii întrebărilor, numărul elevilor întrebați, mijloacele întrebuințate etc.). Lecția de probă era discutată într-o ședință publică. Raportul, autocritica celui ce ținea lecția, critica profesorului, directorului și a colegilor erau incluse în dosarul candidatului. Numeroase lecții de probă și discuțiile care le însoțeau au fost incluse în buletinele

[9] C. Dimitrescu-Iași, *op. citată*, pp. 25—32.

[10] C. Dimitrescu-Iași, *op. citată*, p. 30.

[11] Buletinul Seminarului pedagogic universitar din București, nr. 1, noiembrie 1914, pp. 0—8.

seminariilor pedagogice. În timpul practicii candidatul pregătea o lucrare asupra unui subiect didactic și lua parte la toată viața școlară.

Existența unei școli de aplicații proprii, încadrată cu un corp profesoral de elită, a constituit un punct de onoare al seminariilor pedagogice. Școala de aplicație se cerea să fie bine organizată și înzestrată „să ofere practicanților un viu și instructiv exemplu de școală bine condusă și dotată cu tot ce ajută desfășurarea superioară a operei educative, o imagine model care să-i însoțească ulterior la școala lor, ca o idee fosforescentă și dinamică" [12].

Seminariile pedagogice au reușit să închege, în diferitele etape ale activităților, un corp profesoral de elită. Astfel, la seminarul pedagogic din București, în timpul directoratului lui C. Dimitrescu-Iași, funcționau ca profesori : G. G. Antonescu (filozofie), Hanes V. Petre (lb. română), Moisescu Nicolae (Științele naturale), Sanilievici S. (matematică) ; Vîlsan Gheorghe (geografie) etc. ; iar la Seminarul universitar din Iași au funcționat ca profesori I. Simionescu, S. Mehedinți, C. Sporea, Traian Bratu, I. Marinescu, Ștefan Bîrsănescu (într-o perioadă și director), Jean Livescu, Vasile Pavelcu, Silvestru Găină, Mihai Botez etc. Se cerea profesorilor de la aceste școli, pe lîngă o deosebită pregătire de specialitate și pedagogică, consacrare, dor de muncă didactică, înțelegere, avînt pentru opera de pregătire a corpului didactic, unitate de metodă și concepție. Trebuie menționat că mulți dintre profesorii seminariilor pedagogice au consacrat lucrări speciale problemei pregătirii cadrelor didactice.

Seminariile pedagogice au continuat să fie active pe frontul cercetării și experimentării pedagogice. Au fost elaborate importante studii de pedagogie teoretică și experimentală, precum și cu caracter metodic. Din publicațiile Seminarului pedagogic universitar din Iași menționăm : I. Simionescu, *Rolul educativ al științelor naturei* (1907) ; C. Sporea, *Incercări asupra metodei limbii germane* (1909) ; Traian Bratu, *Cu privire la învățămîntul limbilor străine în școlile secundare* (1916) ; I. Găvănescul, *Două rapoarte asupra semina-rului pedagogic universitar, Iași.* Seminarul pedagogic din Iași a publicat, începînd din 1903 pînă în 1911, o importantă revistă : „Cultura română" cu subtitlul : „Pedagogie, științe, litere", care își propunea „să îmbrățișeze, pe cît va putea, întregul cîmp al activității didactice, de toate gradele, de la învățămîntul universitar pînă la cel primar rural. Tot ce va privi în mod direct sau indirect școala și cultura română va găsi ecou în coloanele ei. Căci considerăm școala ca organul cel mai însemnat, ca mijlocul clasic și special pentru păstrarea, întinderea și sporirea culturii" [13]. Printre colaboratorii acestei reviste se numărau : G. Aslan, P. Bujor, Vl. Ghidionescu, D. Gusti, Dragomir Hurmuzescu, N. Leon, C. Meissner, I. Simionescu, Th. D. Speranția, Gr. Al. Tăbăcaru, Alex. Valeriu, A. D. Xenopol ș.a.

De la 1922 pînă în 1932 apare „Buletinul seminarului pedagogic universitar din Iași", cu subtitlul semnificativ „Revistă de pedagogie — filozofie — știință și literatură", publicarea ei fiind reluată în 1943, sub direcția lui Ștefan Bîrsănescu, cu subtitlul „Cercetări pedagogice".

O inițiativă importantă a acestui seminar pedagogic a fost introducerea în școala de aplicație, încă din primul an (1899—1900) a lucrărilor manuale (tîmplărie, legătorie de cărți, grădinărie etc.), considerate atunci o mare „îndrăzneală pedagogică". Așa cum arată I. Găvănescul, într-unul din rapoartele înaintate ministrului „Introducerea lucrului manual a evocat parcă o adîncă trebuință vitală, îndelung comprimată în natura copilului" [14].

Seminarul pedagogic universitar din București a desfășurat, de asemenea, o remarcabilă activitate de cercetare și de propagandă pedagogică (program de conferințe). Este adevărat că „Buletinul" a apărut numai între anii 1914—1916, dar începînd din anul 1932 a început să activeze „Cercul de studii pentru cercetări de pedagogie experimentală de pe lîngă Seminarul pedagogic universitar", care a desfășurat un plan de experimentări pedagogice pentru stabilirea legilor fenomenului pedagogic și pentru adoptarea de metode experimentale potrivite

[12] Ștefan Bârsănescu, *Educație profesională a corpului didactic secundar*, în „Buletinul pedagogic universitar din Iași, vol. I, 1943.

[13] *Cultura Română*, anul I, nr. 1, 15 noiembrie, 1903.

[14] I. Găvănescul, *Două rapoarte înaintate Ministerului Instrucției Publice*, Iași, 1900.

cercetării pedagogice, ca și adunarea întregului material care reprezintă o contribuție științifică reală pentru întocmirea unei bibliografii pedagogice științifice"[15]. În ședințele publice ale cercului au fost prezentate comunicări pe teme pedagogice de un real interes științific și practic de către Em. M. Brandza, Florea Ilioasa, Gh. Zapan, D. Muster, Ilie Sulea-Firu, Nicolae Gheorghiu, Ovid Țino. Cercul a inițiat, de asemenea, o serie de publicații științifice, aparținînd autorilor menționați.

În cadrul „Școlii Normale Superioare", care a continuat tradițiile seminarului pedagogic, a fost inițiată o serie de publicații științifice în colecția *Biblioteca liceului românesc*, condusă de I. C. Petrescu în care au apărut importante lucrări teoretice și metodice. Dintre acestea menționăm : *Bibliografia pedagogică românească* (cu lămuriri de I. C. Petrescu); *Personalitatea profesorului român* (I. Sulea-Firu) ; *Lectura particulară și biblioteca școlară* (D. Murărașu și Dan Simonescu) ; *Higiena muncii intelectuale și organizarea mediului* (dr. Petre Tomescu), precum și *Îndrumări metodice, privind diferite obiecte de învățămînt* (4 volume). Seminarul pedagogic universitar din Cluj, condus de Vl. Ghidionescu a desfășurat o importantă activitate de cercetare pedagogică experimentală în cadrul unui laborator de pedagogie experimentală. Prof. Vl. Ghidionescu a militat pentru o bună pregătire a cadrelor didactice, așa cum reiese și din lucrarea citată : *Pregătirea profesională a corpului didactic secundar.* (1934).

[15] D. Muster, *Curentul „pedagogiei științifice" din România* (1932—1949), București, 1961 (în manuscris).

Desigur că, activitatea seminariilor pedagogice nu a fost lipsită de greutăți și unele lipsuri evidențiate de diferite publicații ale timpului. Multe din realizările seminariilor pedagogice se datorau mai ales inițiativei și muncii pline de abnegație a directorilor și cadrelor didactice. Pregătirea pentru profesorat a fost însă mult timp desconsiderată în universități, iar cursului de pedagogie și seminariilor pedagogice li s-a atribuit rolul de cenușăreasă de către forurile de conducere a învățămîntului. S-a semnalat lipsa de coordonare dintre pregătirea științifică a studenților din facultate și cea pedagogică, realizată într-o instituție anexă. În anumite perioade ale anului se producea în școlile de aplicație o aglomerație de candidați, ceea ce ducea la nerespectarea „regulamentului"[16].

Considerăm că această încercare de a reda unele aspecte din activitatea „Seminariilor pedagogice universitare" poate constitui un îndemn de studiu și de reflecție pentru cei care vor fi chemați să-și consacre activitatea lor, în noile seminarii pedagogice, pregătirii viitorilor profesori ai școlii socialiste și poate pentru elaborarea unui studiu monografic cu privire la istoria acestor instituții pedagogice, plină de învățăminte și semnificație.*

[16] D. Muster, *Organizarea învățămîntului secundar*, Ed. Cartea românească, București, 1934.

* În legătură cu Seminarul pedagogic din București vezi Studiul, B. Grigoriu și C. Sandu, *Pregătirea practică pedagogică a studenților Universității între cele două războaie*, în Analele Universității București, seria științe sociale, filozofie, Anul XIII, 1964.

PEDAGOGIA ŞI ÎNVĂŢĂMÎNTUL ÎN ALTE ŢĂRI

Învăţămîntul superior contemporan

Prof. dr. doc. STANCIU STOIAN
membru corespondent al Academiei R.S.R.

A apărut în cursul anului trecut o publicaţie cu această preocupare.[1] Ea este tipărită în excelente condiţii la Amsterdam şi îşi propune să facă un larg schimb de experienţă cu aşezămintele de învăţămînt superior din toată lumea. Un membru al comitetului editorial, prof. Edmund von Trotsenburg (Austria) are sarcina să primească articole din Uniunea Sovietică şi din celelalte ţări răsăritene. Articolele sînt publicate de regulă în limba engleză, dar în mod excepţional şi în limbile franceză şi germană. Deşi revista este destinată, în primul rînd, învăţămîntului superior, ea va publica consideraţii şi asupra învăţămîntului primar şi a celui secundar, în special în legătură cu planificarea învăţămîntului. Sub acest aspect, de altfel, lucrul este nu numai explicabil, dar, într-un fel, şi necesar. Cele trei trepte clasice ale sistemelor de învăţămînt fac totuşi un tot.

În prefaţa primului număr al revistei pomenite, dr. Clark Kerr, membru al comitetului editorial, subliniind locul tot mai central pe care învăţătorul superior îl ocupă în societatea contemporană, arată şi o serie de mutaţii ce s-au petrecut sau sînt pe cale să se facă în această privinţă: tentativa de subminare a ghildelor profesorale, cu pretenţii de autonomie, atacate atît dinspre studenţi, cît şi dinspre puterea politică; politizarea vieţii universitare, greutăţile întîmpinate de administraţia şcolară în funcţia ei de organizare şi conducere, confruntată cu multiplele expansiuni ale fenomenului universitar (demografic, financiar, expansiunea cunoştinţelor), dificultăţi în planificare şi programare, greutăţi în realizarea unei cît mai strînse legături între învăţămînt şi cerinţele societăţii contemporane, încercările nu uşor de realizat de a pune de acord metodele de învăţămînt pentru tot învăţămîntul (deci şi pentru cel superior) cu revoluţia tehnologică de azi — în special cu potenţialităţile electronicei. Învăţămîntul superior, zice autorul, este pe cale de a deveni prima comunitate cu adevărat internaţională, în lumea modernă, ceva asemănător cu ceea ce au fost universităţile în evul mediu tîrziu.

Consideraţiile ce preced ne-au devenit azi oarecum familiare, pentru că sînt evidente şi sînt simţite deopotrivă în aproape toată lumea. Cu toţii simţim că prima jumătate a secolului nostru a însemnat o deplasare a preocupărilor de la primar şi secundar spre superior, iar în învăţămîntul superior de la activitatea didactică spre cea ştiinţifică, de la interesul precumpănitor pentru teorie spre eficienţa economică a învăţămîntului, de la instrucţie, totodată, spre educaţie. Toate acestea pot să nu pară tuturor la fel de evidente (şi noi sîntem de acord că e vorba în toate şi de excepţii şi nuanţe), dar în mare lucrurile stau aşa.

Trei mari probleme se pun azi învăţămîntului superior, prezente de altfel şi în publicaţia pomenită mai sus: problema interdisciplinarităţii şi transdisciplinarităţii; problema eficienţii învăţămîntului şi, legată de aceasta, aceea a planificării; problema limbilor de circulaţie universală. La acestea am mai putea adăuga altele, ca de pildă aceea a folosirii tehnicilor audio-vizuale şi

[1] „Higher Education", Elsevier, Amsterdam.

electronice, ca și învățămîntul programat.

În revista citată, prima problemă este abordată cu multă competență de dr. Erich Jantsch, de la Viena, autor al mai multor studii referitoare la structura, funcțiile și planificarea învățămîntului. E. Jantsch pornește de la constatarea că societatea contemporană, cu ritmul ei accelerat de dezvoltare, servită de un înalt nivel de tehnicitate, se găsește azi într-un proces de continuă înnoire, cu totul deosebit de epocile precedente, cînd ritmul lent de dezvoltare nu punea asemenea probleme. În asemenea condiții, evident, cercetarea științifică are sarcina de a căuta modelul de universitate (de universitate, în primul rînd, care să răspundă exigențelor acestei situații). Autorul socotește că acest lucru poate fi găsit printr-o legătură intimă între educație (element precumpănitor de conservare) și inovație (element de schimbare) pe patru nivele ale sistemului (empiric, pragmatic, normativ și al strategiilor). Problema care se pune este de a realiza legături inter și transdisciplinare, care să permită unificarea procesului informațional și formativ într-o logică sistemică adecvată. Asemenea studii relevă întotdeauna importanța mare pe care o capătă azi pentru cercetările educaționale problemele de macrostructură a procesului de integrare socială și mai ales cele de domeniul științelor decizionale, pentru determinarea și realizarea acțiunilor optimizatoare. Dacă în trecut prioritate aveau preocupările din macrostructura procesului instructiv-educativ ale pedagogului, acum prioritatea se deplasează spre vîrful sistemului și general. Pedagogul însuși trebuie să se conforme acestei cerințe.

Strîns legată de problema inter și transdisciplinarității este aceea a eficienții și planificării învățămîntului. Se vorbea și altădată de un fel de eficiență a învățămîntului — vagă și de aceea extrem de controversată. Nici astăzi termenul de eficiență a învățămîntului (a universității în cazul în speță) nu e perfect clar, dar acum el e legat tot mai mult de eficiența economică[2], fără a se renunța (pentru că nici nu este bine) nici la imponderabilul comportamentului general. În acest sens, conceput ca un sistem operațional concret, cu „imput" și „output", cercetările educaționale fac încercări de măsurare a fenomenului, nu numai constatativ, ci și de prognoză. Autorul studiului care se ocupă de această temă, în „Higher Education", Charles F. Carter, ajunge la concluzia că măsurarea e posibilă, în materie de educație, deși e pîndită de multe și serioase aprecieri subiective, care împiedecă o bună corelare a „outputului" cu „imputul". O analiză a factorilor care îngreuiază o abordare obiectivă ne invederează complexitatea fenomenului, dar, după părerea noastră, și o relativă încredere în utilitatea unor asemenea cercetări în necesitatea lor chiar, azi.

Problema circulației informației (și cu ea a limbilor de circulație universală) este a treia dintre cele menționate de noi ca foarte importante pentru învățămîntul superior contemporan. În publicația de care ne ocupăm, tema e discutată numai tangențial, în legătură cu aceea a unei a doua limbi (străine), la nivel universitar.[3] Noi socotim că ea merită să fie studiată cu atenție — și nu numai de pe pozițiile limbilor privilegiate în cauză (engleză și franceză în primul rînd), ci și din acela al popoarelor care nu se bucură de asemenea privilegii. Studiul citat se referă la pregătirea și la competența cîștigată de studenți, în cursul unei cercetări oarecum experimentale. E cazul, poate, să se procedeze și la investigarea unei alte „competențe": aceea a limbilor înseși, pe domenii informaționale, în care fiecare poate fi mai utilă. Asemenea cercetări, diversificate, nu pot fi făcute decît în țările „beneficiare", dacă ne putem exprima astfel, de către universitățile lor și de către specialiști. Asemenea studii se pot face apoi (și mult mai întinse) și de nou înființata Universitate internațională, cu atît mai mult cu cît aceasta se bucură, după cum știm, de sprijinul celor mai înalte foruri internaționale, ONU și UNESCO.

De altfel, socotim că problema Universității internaționale trebuie să intre, ca atare, în preocupările oricăror cercetări și studii privind învățămîntul superior contemporan. Mai ales cînd se vorbește, după cum am văzut, despre Universitate ca de „prima comunitate

[2] Vezi și Mark Blaug, *Semnificația corelației între educație și venit*, „Higher Education" nr. 1/1972.

[3] Ference Marton, *Al doilea an de engleză, — examen al unui proiect privind studiul unei a doua limbi la nivel universitar* (Op. cit., p. 93—108).

cu adevărat internațională din lumea modernă".[4]

Dar sînt și alte motive pentru care e bine, chiar necesar, să nu trecem ușor pe lîngă inițiativa înființării unei Universități internaționale, în contextul discuțiilor despre învățămîntul superior contemporan. Motive social-politice mai ales. Noi ne-am îngăduit să abordăm o astfel de problemă într-un articol publicat nu de mult în „Analele Universității București".[5]

În adevăr, între problemele ce s-au pus întotdeauna învățămîntului superior, două au stăruit să rămînă, niciodată definitiv rezolvate, aceea a autonomiei și aceea a unității. Din evul mediu și pînă azi, evoluția pare să fi mers de la unitate și un fel de autonomie (pentru că autonomă n-a fost universitatea niciodată) la pierderea unității, însoțită de o aparent tot mai mare autonomie. Astăzi ne dăm seama că așanumita autonomie n-a fost de fapt decît o oarecare independență a corpului profesoral, mai ales față de studenți (mai puțin față de stat, biserică sau alți factori de finanțare), iar unitatea unii o caută într-un model rațional, alții experimental, alții ca o acțiune de impunere a unor modele realizate de marile puteri ale lumii și adoptate de celelalte popoare pentru prestigiul de care se bucură, pentru că e mai ușor să copiezi sau, uneori, și pentru că ești constrîns, mai mult sau mai puțin deschis.

Noi optăm pentru o autonomie de inițiativă sporită, în cadrul efortului general și planificat al națiunii și pentru o unitate în diversitate, în care fiecare sistem național de învățămînt superior să se poată dezvolta potrivit cu nevoile națiunii respective, la nivelul științei și tehnicii contemporane. Aceasta este de altfel în tradiția pedagogiei românești. Să ne amintim încă o dată de ceea ce spunea, cu mai bine de un secol în urmă, primul rector al Universității din București, Gh. Costaforu : „Să creem cu încredere în noi, dar fără superbie ; să imităm cu recunoștință, dar fără servilism"[6].

[4] *Loc. cit.*, p. 2.

[5] Stanciu Stoian, *L'Université Internationale. Concept et modèle en perspective* („Analele Universității București. Pedagogie", București, 1972).

[6] Gh. Costaforu, *Raport asupra instrucțiunii publice în statele cele mai înaintate din Europa*, București, 1960, p. 16.

Bacalaureatul internațional

ZÎNA SÎRBU

În căutările noastre de modernizare a învățămîntului, experiența mondială preluată selectiv și adaptată specificului nostru poate oferi căi și soluții deosebit de utile. În renovarea sistemului de învățămînt, sau numai pentru ameliorarea lui, nu ne putem limita la gîndirea sau experiența proprie, oricît de fertile ar fi. Ne interesează fenomenul mondial al perfecționării fiecărui resort al acestui imens angrenaj, care este învățămîntul, pentru că în înnoirea lui trebuie să pornim de pe trepte deja cucerite.

Este poate locul și momentul să amintesc că nici prin simplul efort didactic la care facem apeluri insistente și cu atît mai puțin prin dibuiri, măsuri administrative sau manevre pripite, de felul celor practicate în ultimii ani în legătură cu bacalaureatul, și nu numai cu el, nu se poate rezolva importanta cerință a sincronizării școlii cu cerințele dezvoltării noastre social economice, cu imperativele contemporane.

Bacalaureatul internațional este un nou sistem de încheiere a studiilor liceale, conceput ca un bilanț de largă sinteză și orientare, care vizează valorificarea maximă a capacităților individuale și dirijarea opțiunilor fundamentale spre împlinirea prin profesie și creație. A ne gîndi că este vorba de soluții miracol e iluzoriu. Schema generală a examenului, conținutul programelor și tehnica de examinare sînt fundamentate pe experiența a numeroase sisteme de bacalau-

reat național din care s-au extras elementele de optimă eficiență. Clarificarea sistemului se reazimă pe o vastă bază de cercetare și pe o fază experimentală de proiect-pilot.

Bacalaureatul internațional, în scurta sa istorie de șase ani s-a dovedit un serios examen de selecție și o platformă a orientării profesionale. Prin probele de rezistență pe care le-a trecut el ne poate folosi, nu atît ca model normativ, cît mai ales ca model explorativ, din care să reținem ceea ce ne interesează.

Cîteva aspecte care necesită a fi luate în atenție în afară de istoricul și scopul constituirii Bacalaureatului Internațional ar fi : schema generală a examenului, profilul programelor, și în mod deosebit tehnica examenului, metodologia lui modernă.

În 1967 s-a fondat la Geneva, Oficiul Bacalaureatului internațional (O.B.I.), avînd drept scop să studieze, în cadrul unui program experimental, posibilitatea de a se adopta B.I. ca examen unic, care să acorde diplome valabile pentru admiterea în orice instituție de învățămînt superior. El s-a născut din necesitatea de a oferi o formă funcțională de încheiere a studiilor pentru elevii care învață în colegiile internaționale.

Asemenea școli multinaționale au fost create în mai multe centre ca Geneva, Oxford, New-York, Frankfurt, Sèvres, Copenhaga, Teheran, Santiago de Chile, pentru copiii diplomaților și a funcționarilor internaționali acreditați la ONU, UNESCO, FAO, OMS, OIM, Crucea Roșie și alte organisme. Rețeaua lor se va extinde ca urmare a intensificării acțiunii de cooperare între țările lumii.

Recunoașterea diplomei B.I. de către numeroase țări și universități, pentru accesul direct în învățămîntul superior și echivalarea diplomei B.I. cu aceea a bacalaureatului național, înlesnește schimbul de studenți și oferă posibilitatea ca pe drumul de la liceu spre facultate să păşească „tineri internaționali". Țelurile păcii, ale înțelegerii între popoare și ale cooperării vor fi astfel mult mai bine slujite.

Schema B.I. e concepută într-o manieră suplă, oferind tînărului o scară de valori care îl ajută să-și orienteze ferm opțiunile. Examenul constă din șase probe-scrise, orale și practice, dintre care trei materii principale „option forte" și trei secundare „option moyen". Acestea sînt alese din șase grupe principale de materii : limba de bază — de circulație internațională, limba secundară ; studiul omului — ; istoria, geografia, economia, filozofia, antropologia generală și socială ; științe experimentale-fizică, chimie, biologie ; matematică ; alte materii în funcție de înclinația individuală-muzică, arte plastice, limbi clasice ș.a.

Programa cuprinde cunoștințele esențializate, modele operaționale care permit aprofundarea disciplinelor alese ca principale și sistematizarea disciplinelor secundare. Cele două clase terminale ale liceului sînt consacrate unei pregătiri intensive, foarte rațional diversificate. Un curs de teoria cunoașterii, obligatoriu pentru toți candidații, îi familiarizează cu logica științelor, îi inițiază în principalele tipuri de gîndire : matematică, tehnică, istorică, morală, estetică și îi înarmează cu instrumentele muncii intelectuale. Fiecare elev trebuie să aibă o formație matematică, măcar minimă, anumite deprinderi cerute de disciplinele experimentale și să stăpînească curent cel puțin două limbi de largă circulație.

Școlile care înscriu candidați la B.I. sînt echipate cu o aparatură audio-vizuală, de un tip standard, destinată antrenării elevilor pentru examenul oral. Aceștia trebuie să cunoască tehnica imprimării, să poată vorbi în fața microfonului, să-și corecteze răspunsul.

Examinatorii constituiți într-o comisie internațională, cu sediul la Geneva sau într-un alt centru, lucrează în echipe, avînd pentru fiecare disciplină un examinator șef ajutat de profesori examinatori din diferite țări. Întrucît este extrem de costisitor și, practic, imposibil să se trimită comisii complete în toate școlile dispersate în cele patru continente, pe de altă parte, examinatorii locali sînt insuficient cunoscuți și verificați spre a asigura cerințe unice, tehnica și metodologia clasică de examinare au trebuit fundamental renovate.

Probele scrise îmbină două modalități : subiecte de tip tradițional, care răspund formației școlare obișnuite și chestiuni „a choix multiple", cu multiple posibilități de alegere, care au menirea să departajeze și să pună în evidență natura capacităților personale.

Examenul-casetă se practică în sistemul B.I. cu rezultate remarcabile. Candidații deschid plicul individual cu su-

biectele în prezența profesorului delegat și după timpul de gîndire ce li se rezervă își înregistrează răspunsul pe bandă magnetică. Înregistrarea nu exclude examenul dialog, schimbul de idei între profesor și candidat. Examenul la limba principală necesită chiar o comunicare mai susținută între examinator și candidat, deziderat ce se realizează în măsura în care pot fi deplasați profesori competenți de specialitate. La examenul scris de limbă se procedează prin dublă verificare. Pentru cunoștințele de gramatică și lexic se utilizează testul, iar cea de a doua lucrare solicită calitățile de redactare, comentariul scris, originalitatea și creativitatea.

Disciplinele științifice experimentale beneficiază de lucrări practice premergătoare examenului, conduse în baza programei de profesorul clasei și verificate de delegatul comisiei B.I. Un alt mijloc de control și evaluare a acestei categorii de cunoștințe îl reprezintă proiecțiile de filme însoțite de chestionare pe care elevii le completează. Proiecțiile de filme sau de secvențe se referă la calitățile tehnice ale unei experiențe de laborator, la procesul tehnologic de fabricație al unui produs, la fenomene naturale, la particularitățile unor procese fiziologice ale organismului uman ș.a. Ca mijloc de verificare a exactității cunoștințelor, a atenției, perspicacității, a capacității de analiză și interpretare, în montajul filmului se introduc anumite erori pe care elevul trebuie să le deceleze.

Sesiunile B.I. 1970 și 1971 au probat gradul ridicat de obiectivitate al noii metodologii de examinare și evaluare a cunoștințelor. Examenul-casetă, chestionarele care însoțesc filmele, subiectele multiple la alegere, testele, permit examinatorilor să asculte de mai multe ori un răspuns, să le compare, să-și confrunte părerile și în final să aprecieze cît mai exact valoarea candidatului. Aceste procedee, combinate cu rezultatele elevului din perioada de pregătire organizată în vederea susținerii B.I. pun în lumină în chip relevant nu numai bagajul de cunoștințe și aptitudinile practice ci și anumite trăsături psihoindividuale a căror identificare și definire sînt absolut necesare unei bune orientări în continuarea studiilor și alegerea profesiei.

Superioritatea sistemului B.I. este asigurată nu numai de tehnica examenului, asupra căreia am stăruit, deoarece procedeele lui pot fi ușor și cu folos strămutate la noi; superioritatea B.I. stă în întreaga lui concepție. Ceea ce realizează la nivel optim această nouă formulă de bacalaureat este îmbinarea intereselor și înclinațiilor individuale cu pregătirea multidisciplinară pe care o reclamă progresul social în epoca noastră.

Am expus pe scurt experiența Bacalaureatului internațional, considerînd că oamenii școlii, de la cei investiți să conducă destinele învățămîntului și pînă la ultimul practician de la catedră, sînt chemați azi să depună un efort solidar de gîndire prospectivă și de acțiuni novatoare. În această sferă se include și studierea a ceea ce s-a cucerit pe plan internațional pentru progresul învățămîntului.

Probleme educaționale în S.U.A.

ECATERINA TIMIȘAN

Meditația filozofică și investigațiile științelor sociale au abordat multiple fațete ale influenței actualei dezvoltări tehnico-sociale asupra omului. Relevarea laturilor negative ale procesului a făcut ca în planul reflexiei conceptul de alienare și echivalentele sale să dobîndească o importanță de care nu se poate face abstracție. Dar, dincolo de nuanțe și diversitate, analiza nu a cuprins, decît cel mult tangențial, componenta vîrstă. Fenomenul alienării a fost raportat — și limitat — la om în ipostaza implicită de *adult*.

Există însă o vîrstă care poate deveni subiect al alienării într-o formă și cu

consecințe mai grave decît cea adultă pentru că este lipsită de apărare într-o măsură mai mare și anume vîrsta copilăriei. Un cunoscut sociopsiholog american, Urie Bronfenbrenner, și-a propus, (prin prisma metodologică a științelor sociale) o dublă clarificare : stabilirea efectelor dezumanizante ale vieții moderne asupra copiilor și definirea unor soluții realiste. Rezultatul a fost o lucrare de mare exigență științifică, inspirată de un umanism care își mascheză patetismul prin sobrietate. („Two Worlds of Childhood — U.S. and U.S.S.R", Russel Sage Foundation, 1970).

Cel mai tulburător aspect al realității americane contemporane este, fără îndoială, schimbarea socială. Schimbarea care are loc acum nu poate fi asemănată cu nici una dintre cele premergătoare, ea este de alt ordin de mărime și, de aceea, de altă calitate. Ariile de schimbare sînt aproape nenumărate : specializarea crescută a muncii, creșterea continuă a marilor aglomerări de populație, mobilitatea ocupațiilor și, deci, mobilitatea populației, dezvoltarea unor științe noi ,transformarea economiei într-una în care producția de servicii este mai mare decît cea de bunuri, schimbarea în raportul dintre timpul ocupat și cel liber, urbanizarea în proporție de 90%... Elementul definitoriu este, însă, mai mult decît schimbarea în sine, rapiditatea ei. Unmarea este că se pretinde societății și omului să realizeze un proces dificil de adaptare și readaptare într-un timp extrem de scurt : obișnuința cu noua situație nici nu are vreme să se instaureze înainte de apariția unei alte schimbări care pretinde altfel de restructurări.

Toate acestea sînt creatoare de derută la nivel individual și de disfuncționalități la nivelul societății globale. Un număr considerabil de disfuncționalități atinge copiii și tineretul și implică sistemul educațional, fie în întregime, fie la unul dintre palierele sale : familie, școală, instituții educaționale. Ca manifestare, aceste disfuncționalități sînt foarte diferite. Unele sînt violent eruptive la suprafața societății, cum este fenomenul hippy. Altele sînt depistabile pe baze statistice : delicvența juvenilă, comportamentul deviant al copiilor și tinerilor, iar altele, și nu cele mai puțin importante, sînt practic imposibil de evaluat pentru întreaga societate : dezumanizarea copiilor, agresivitatea, eșecurile școlare ale dezavantajaților, lipsa de respect, indiferența, apatia.

Multe asemenea fenomene au fost deja analizate și intervenția numeroșilor specialiști în diverse științe sociale a dus la depistarea unor seturi, complexe și complicate în același timp, de cauze, motive, rațiuni și căi de remediere.

Lui Bronfenbrenner îi revine meritul de a fi introdus un unghi de abordare original și pătrunzător care vizează aspectul uman-valoric al problemelor.

Bronfenbrenner — un reprezentant al societății care își datorează existența funcționalității și eficienței realizate prin hipertrofierea inteligenței reci și calculate — găsește că *valoarea* unei societăți rezidă nu în eficiență, nu în productivitate, ci în posibilitățile de „dezvoltare omenească pe care ea le oferă copiilor ei. Punerea problemei în acești termeni se motivează prin concluzia lui Bronfenbrenner, rezultatul îngrijorării sale totodată științifice și umane : societatea americană îi obligă pe copiii ei să trăiască într-o frumoasă și eficientă lume pustie în ce privește valorile omenești. Și această concluzie este urmarea unor vaste investigații și puternice argumente științifice.

Demersul lui Bronfenbrenner este interpretabil ca o încercare de cuprindere a fenomenului educațional global prin intermediul a trei contexte de referință interrelate. Primul dintre acestea este structura (pattern) de creștere a copilului care se referă la habitudinile culturale, procedeele și actele prin care o societate sau cultură anumită realizează creșterea copilului ; al doilea este „preocuparea unei generații pentru următoarea", care privește instituțiile sociale concrete și grupurile responsabile pentru educație ; în sfîrșit, socializarea, concept definit în științele comportamentului, care descrie rezultanta procesului trecerii de la starea naturală de ființă biologică a copilului nou-născut, la starea socială de adult, care trăiește în conformitate cu normele sociale ale grupului din care face parte. Aceste trei elemente structurează cadrul educațional pe care fiecare societate particulară îl „umple" cu un conținut concret, constituit tocmai din normele și valorile împărtășite de colectivitatea respectivă.

În această configurație elementul care reprezintă creația lui Bronfenbrenner este ceea ce el numește „preocuparea unei generații pentru următoarea", ele-

ment a cărui funcție este să ateste și să evalueze latura calitativă a ceea ce face o societate pentru copii ei. Se pare că Bronfenbrenner propune societății americane conturarea explicită și conștientă a preocupării pentru vîrsta copilăriei, elaborarea unui program de acțiune al generației adulte pentru tînăra generație, program orientat spre împlinirea copilului ca ființă umană integrală.

Dezvoltarea ideii de „preocupare" la un nivel teoretic-conceptual — și nu numai ca expresie, cum există ea în lucrare — ar fi foarte interesantă pentru științele sociale în ansamblu. Elaborarea ar trebui să meargă pe trei direcții : a. distincția între nivelul instituționalizat și cel neinstituționalizat în ceea ce privește domeniile și felul de preocupare, b. stabilirea unor indicatori concreți prin care această preocupare ar deveni măsurabilă la nivel macro și microsocial (cum ar fi, de pildă, caracteristicile timpului afectat, ariile de activitate, tipul de comunicare stabilit) ceea ce ar permite ca anumite grupuri cu funcții educaționale, cum sînt familia sau grupurile celor de aceeași vîrstă, să fie tratate prin prisma acestor indicatori de preocupare și c. conturarea, în planul praxiologic, a modalităților de acțiune cu influența cea mai largă și impactul cel mai puternic.

Utilizarea acestui concept ar fi cu deosebire instructivă pentru științele sociale interesate în studiul schimbării într-un domeniu care a fost adesea supralicitat de abordări subiective, cum este complexul proces educațional. Preocuparea unei generații pentru cealaltă, adică a adulților pentru copii, constituie un teren care a înregistrat schimbări spectaculoase în societatea contemporană, ceea ce face valoroasă încercarea de a stabili punctele diferențiale. Pînă în perioada capitalismului dezvoltat, familia era responsabilul aproape exclusiv al creșterii copiilor. Copilul era socializat direct și total în familia sa, datorită rolului de producător economic pe care îl deținea aceasta, rol care făcea ca membrii familiei să desfășoare de-a lungul existenței familiale toate tipurile de activități în comun și independent de alte unități sociale. Actualmente, familia nu mai reprezintă decît o unitate de consum ; ca atare, rolul ei în formarea copilului a diminuat simțitor. Înainte de orice, din pricină că lipsește posibilitatea antrenării copilului în activități vitale, munca desfășurată în familie și gospodărie are un caracter secundar, meseria propriu-zisă se învață în alte instituții. Apoi, societatea modernă, prin urbanizare, a impus neta separare dintre locul de muncă și locul de rezidență pentru adulți, dintre locul de învățare și locul de rezidență pentru copii, ceea ce a dus la separarea spațială, în cea mai mare parte a zilei, dintre copii și adulții cei mai apropiați de ei, părinții. Dar situația nu este diferită nici în ce-i privește pe ceilalți adulți. Marile aglomerări urbane care i-au apropiat fizic pe oameni se pare că i-au îndepărtat în ce privește contactele umane. „Paradoxal, spune Bronfenbrenner, cu cît sînt mai mulți oameni în jur, cu atît sînt mai puține posibilitățile pentru relații umane semnificative". (p. 97).

În afară de acestea, societatea americană cunoaște încă o trăsătură care mărește dificultățile : realizarea procesului educațional este fragmentată între școală și familie, în sensul că școlii îi revine latura informativă, iar familiei i se atribuie latura formativă. Ruptura dintre cele două aspecte, care constituie un întreg, este cu atît mai gravă cu cît familia americană se vede pusă, ca urmare a noilor condiții de existență, în imposibilitatea de a-și îndeplini acest rol. Copiii sînt excluși nu numai de la activitățile profesionale ale adulților, dar și de la cele de timp liber : adulții își petrec timpul liber în locuri separate de cele ale copiilor, fie că e vorba de vizite de familie, fie de activități sportive sau vizionări de spectacole. Copiii americani au ajuns să trăiască într-un univers steril pentru că sînt lipsiți de posibilitatea de a-i vedea pe adulți muncind sau recreîndu-se și, prin urmare, de a participa alături de ei. Într-un fel, fără ca acest lucru să fie intenționat sau înțeles în consecințele sale, copiii americani au fost abandonați în grupul celor de aceeași vîrstă și în fața televizorului, adică într-o lume lipsită de comunicare cu lumea adulților.

La prima vedere, această separare dintre lumea copiilor și cea a adulților nu pare încărcată de o importanță deosebită. Dar dacă acest fenomen va continua, omul modern se va afla în fața unui pericol comparabil cu cel al pierderii controlului asupra tehnicii : incapacitatea socializării copilului. Separa-

rea, „segregarea", pe grupuri de vîrstă barează accesul copiilor la lumea valorilor împărtăşite de adulţi. Dezumanizarea copilului dobîndeşte la Bronfenbrenner un sens precis : ea este rezultatul eşecului în transmiterea către copii a valorilor moral-umane ale adulţilor. Izolarea celor mici şi tineri de ajutorul şi controlul adulţilor, exilarea lor în lumea celor de aceeaşi vîrstă în absenţa adulţilor şi a copiilor mai mari, se soldează cu imposibilitatea împărtăşirii şi însuşirii unor valori ca : acordarea unui ajutor, compasiunea pentru cei slabi sau bătrîni, cooperarea pentru un ţel comun, dăruirea pentru o cauză, renunţarea la scopurile egoiste pentru scopuri supraindividuale. Aceste valori nu sînt înnăscute, ele se transmit pe cale socială, de la cei vîrstnici la cei tineri şi trebuie învăţate. Dar copiii americani nu mai au de la cine să le înveţe"... transmiterea (valorilor, n.n.) nu poate avea loc fără participarea activă a generaţiei mai vîrstnice. Dacă copiii au legătură numai cu partenerii lor de aceeaşi vîrstă, nu există posibilitatea învăţării modelelor cultural-stabilite ale cooperării şi preocupării reciproce", spune Bronfenbrenner. (p. 117).

Grupul celor de aceeaşi vîrstă are incontestabile şi recunoscute valenţe educative. Sînt concludente în acest sens o serie de experimente, preluate sau efectuate de Bronfenbrenner. Dintre ele, două sînt cu deosebire interesante. Pe baza unor eşantioane de peste 150 de copii de 12 ani din patru ţări (U.R.S.S., S.U.A.., Anglia şi R.F.G) s-a testat consimţămîntul copiilor de a se angaja în acte dezaprobabile moral în trei condiţii : 1. răspunsurile lor nu vor fi aflate de nimeni dintre cunoscuţii lor, 2. ele vor fi comunicate părinţilor şi profesorilor şi 3. ele vor fi împărtăşite colegilor. Datele furnizate de copiii sovietici au arătat nu numai că aceştia sînt mai puţin doritori decît ceilalţi să se angajeze în comportamente antisociale, dar şi că influenţa asupra lor a grupului colegilor este aproape la fel de efectivă ca şi cea a adulţilor, în timp ce copiii americani, în situaţia 3, se arătau mai dispuşi decît în celelalte să încalce normele de comportament. (pp. 77—78).

Un alt studiu, destinat să evalueze rolul disciplinei colective în şcolile cu orar prelungit, a permis compararea copiilor sovietici cu cei suedezi în legătură cu atitudinea personală în faţa abaterilor altor copii de la diverse norme de conduită. Era posibilă alegerea uneia din aceste patru atitudini : 1. a solicita intervenţia unui adult, 2. a solicita intervenţia celorlalţi copii, 3. a interveni personal şi 4. a nu se amesteca. Printre copiii sovietici au predominat răspunsurile 3 şi 2, iar printre suedezi 1 şi 4 (acesta din urmă a fost dat de numai 1% dintre copiii sovietici). Ceea ce este mai interesant, este că după administrarea testului, dar înainte de prelucrarea datelor, li s-a cerut educatorilor din ambele ţări (ei nu fuseseră prezenţi la experiment) să specifice ce răspunsuri aşteaptă din partea copiilor. În timp ce educatorii din Suedia nu au ajuns la un consens, cei sovietici au afirmat că vor predomina răspunsurile 3 şi 2, aşa cum s-a şi întîmplat. (pp. 78—80.)

Alături de altele, aceste două experimente dovedesc că grupul celor de aceeaşi vîrstă are valenţe educative *dacă* este sub controlul şi îndrumarea adulţilor şi că acest lucru a fost deja realizat în practica educaţională.

Pledoaria ştiinţifică a lui Bronfenbrenner pentru apropierea adulţilor de copii se întemeiază pe două surse : rezultatele ştiinţelor comportamentale care aduc argumente în legătură cu nocivitatea separării şi studiul experienţei educaţionale din U.R.S.S. care arată rezultatele implicării adulţilor în viaţa copiilor.

Ideea comparaţiei dintre S.U.A. şi U.R.S.S. în domeniul educaţional nu este nouă, dar autorii recurgeau la indici parţiali ca : alocaţii bugetare pentru învăţămînt, cheltuieli edilitare, promoţii de absolvenţi etc, neglijînd ansamblul. Raţiunile şi pătrunderea lui Bronfenbrenner sînt mai adînci şi perspectiva lui este fundamental diferită : el studiază felul *cum* se realizează socializarea copilului în U.R.S.S.

Metoda folosită pentru întreprinderea studiului este, în principal, observaţia. Aceasta a urmărit două teme : corespondenţa dintre teoria pedagogică şi realitatea educaţională şi mijloacele folosite pentru obţinerea acestei corespondenţe. Cu toate că experienţa personală a autorului nu are o întindere atît de mare încît să permită o generalizare indiscutabilă (observaţia a fost în bună parte limitată la familia rusă din medii urbane, din anumite categorii sociale, mai ales intelectuali, iar numărul de stabilimente educaţionale nu este

prea mare) datele sînt suficiente pentru a-i permite să conchidă că sistemul de educație sovietic reușește socializarea copilului prin larga implicare a adulților în viața copiilor, la toate nivelele societății : familie, școală, colective de copii, organizații de tineret.

Cauzele acestei reușite sînt mai multe. Sistemul de valori în care este crescut copilul sovietic este convergent, nu divergent ca cel din societățile vestice, familia reprezintă o parte integrată a sistemului social, preocuparea pentru copii este o sarcină asumată de întreaga societate, școala nu este redusă la funcția informativă pentru că o integrează și pe cea formativă, între lumea copiilor și cea a adulților nu există ruptură, iar grupurile organizate ale copiilor exprimă și perpetuează normele și valorile lumii adulților.

Elementul esențial în toate acestea îl reprezintă convergența generală a sistemului sovietic, însăși participarea adulților, măsura și felul în care are loc, la viața copiilor este o consecință particulară a acestei convergențe.

Bronfenbrenner se arată dispus să dezvolte din plin concluzia acestui studiu comparativ al său, atît de original : două sisteme social-politice diferite, două sisteme de valori practic opuse, singurul element comun celor două societăți fiind gradul ridicat de progres tehnic. Concluzia sa este surprinzătoare : cercetarea științifică din S.U.A. a descoperit principiile realizării socializării copilului, dar acțiunea socială le-a neglijat. În schimb, în U.R.S.S., unde cercetarea de acest fel se găsește abia în faza de demaraj, s-a ajuns la aplicarea pe *scară socială* a unor principii similar celor descoperite de cercetările americane.

Valoarea științifică a acestui studiu ar trebui să fie un imbold pentru abordarea comparativă a altor sisteme educaționale și extinderea studiului asupra mai multor state socialiste. Lărgirea bazei metodologice a cercetării și înmulțirea unghiurilor de abordare ar fi extrem de interesantă. Ar fi de dorit, în special, mai larga implicare a sociologiei pentru studierea unor forme sociale cum sînt familia (aici poate că abordarea sociologică a structurii de autoritate și decizie în familie ar duce la concluzii diferite de cele ale psihologiei), școala, organizațiile de tineret. Abordarea unor probleme ca : legătura dintre valorile împărtășite și mediul de proveniență, dintre valori și clase sociale, mobilitatea socială a părinților și efectele ei asupra formării copiilor, efectele educaționale ale laicizării din viața socială contemporană, raportul dintre formație și informație prin prisma modului în care contribuie selecția informației primite de copil la formarea personalității sale, ar fi de interes pentru un grup întreg de științe sociale. Instrumentele de cercetare rafinate la care se referă lucrarea ar trebui aplicate la eșantioane mai mari, deoarece numărul redus al subiecților folosiți nu garantează valabilitatea rezultatelor și face dificilă generalizarea multora dintre ele.

Studiul lui Bronfenbrenner își găsește finalitatea într-un program de acțiune destinat remedierii situației din S.U.A. Evident, el nu învinuiește tehnica, ci face distincția între necesitatea schimbărilor sociale și fatalitatea urmărilor lor negative asupra copiilor. Dacă progresul tehnic este necesar, dezumanizarea nu este fatală. Experiența U.R.S.S. o dovedește. Bronfenbrenner conchide pentru societatea americană : „Ne aflăm, așadar, în fața necesității de a dezvolta un nou mod de socializare menit să corecteze nepotrivirile modelului nostru contemporan de viață, care îi influențează pe copiii noștri, și să le asigure condițiile pentru o experiență umanizatoare de care sînt acum lipsiți." (p. 119).

Pe baza cercetărilor efectuate de el și de alții, Bronfenbrenner construiește elementele unei strategii educaționale care ia în considerare un grup complex de condiții și forțe capabile să influențeze dezvoltarea copiilor în sensul dorit. În cadrul acestei strategii, el acordă o atenție specială modelelor. Studiile au dovedit că diversele modele negative (mai ales cele transmise pe canale mass-media) au o acțiune foarte puternică asupra copiilor. Brofenbrenner crede că utilizarea în scopuri educaționale a unor modele pozitive (care să constituie exemple de cooperare, ajutor etc.) este de natură să favorizeze apariția și consolidarea la copil a unor comportamente dorite. Rolul de model trebuie asumat în primul rînd de adulții cei mai apropiați de copii : părinții și profesorii. Alt punct pe care îl acentuează strategia este necesitatea unor relații intensive. Unul dintre cele mai impresionante studii reproduse de Bronfenbren-

ner arată că intensitatea legăturii este mai importantă decît calitatea elementelor puse în relaţie : într-un stabiliment nişte copii întîrziaţi mintal au fost încredinţaţi unor femei care erau şi ele întîrziate mintal. Preocuparea şi grija permanentă a acestor „mame" pentru copiii daţi în grija lor a dus în scurt timp la un coeficient de inteligenţă normal pentru toţi copiii, în timp ce în grupa de control nici unul nu a înregistrat vreun progres.

Ca soluţii imediate, Bronfenbrenner propune şi preluarea diferenţiată a unor metode sovietice : „adoptarea" unei clase mai mici de către una mai mare, atribuirea unor responsabilităţi în folosul celorlalţi etc. Punctul esenţial şi de pornire al strategiei îl constituie elaborarea unui program pentru îmbunătăţirea sănătăţii copiilor, în special a celor proveniţi din familii dezavantajate.

Strategia propusă de Bronfenbrenner stabileşte mijloacele şi căile cele mai *economice* de intervenţie educaţională. Dar chiar la nivelul sugestiilor se întrevăd dificultăţi. Faptul că punctul nevralgic al educaţiei americane rezidă în lipsa de coeziune şi convergenţă socială se relevă în efortul autorului de a descoperi nişte scopuri supraordonate care să depăşească barierele de clasă şi culoare. În singura parte a acestei lucrări în care sentimentului i se permite să o ia înaintea argumentului, Bronfenbrenner găseşte ca scop unificator pentru societatea americană preocuparea pentru copilul sărac... (p. 149).

Pentru ca situaţia încetăţenită să nu ducă la privarea de umanitate a copiilor americani, Bronfenbrenner adresează un îndemn vibrant pentru o politică socială fundamental schimbată : „Recunoaşterea întîrziată a tuturor obligaţiilor noastre educaţionale faţă de copiii naţiunii — în mod egal pentru aşa-numiţii avantajaţi, ca şi pentru cei dezavantajaţi — ne oferă şansa de a îndrepta această slăbiciune şi de *a face din educaţia democratică nu numai un principiu ci şi o practică*". (subl. ns.) (p. 158).

Este o pledoarie care încununează cartea aceasta inspirată deopotrivă de cunoaştere şi înţelepciune.

CĂRŢI—IDEI

Laboratoare, cabinete și ateliere școlare*

Recent a apărut lucrarea Laboratoare, cabinete și ateliere școlare, *elaborată de un colectiv de profesori ai Liceului „Ion Neculce" din București, sub conducerea științifică a directorului școlii — profesor emerit Ion Dragu.*

Cadre didactice cu bogată activitate prezintă în această lucrare experiența practică acumulată în acest domeniu, cunoscut fiind că Liceul „Ion Neculce", școală experimentală a Institutului de științe pedagogice, a trecut cea dintîi la desfășurarea întregului proces instructiv-educativ în laboratoare, cabinete și ateliere școlare.

Pornind de la ideea modernizării tehnicilor didactice, ca aspect principal al perfecționării învățămîntului, colectivul de autori analizează atît funcțiile informaționale, cît și funcțiile formativ-educative ale acestor instalații. Prin introducerea tehnicilor moderne în procesul de învățămînt se realizează „o individualizare sporită a învățămîntului, o mai mare eficacitate a lui". În laboratoarele și cabinetele școlare, prin faptul că se recomandă ca elevul să „învețe adevărul verificîndu-l", se realizează astfel unul din principiile de bază ale pedagogiei moderne — activizarea elevului. Laboratoarele, cabinetele și atelierele școlare oferă condiții optime îmbinării mijloacelor moderne cu cele tradiționale, care capătă acum valențe noi, creează un cadru cît mai apropiat de viitorul loc de muncă al elevilor, realizînd astfel o mai mare apropiere a învățămîntului de viață.

După cum arată prof. emerit Ion Dragu, în primul capitol al lucrării, „creșterea considerabilă a volumului de cunoștințe, creșterea gradului lor de dificultate, ...adăugate la faptul că procesul instructiv-educativ constituie prin esența sa un proces social dinamic, viu, ...demonstrează insuficiența învățămîntului verbal, expozitiv, a transmiterii și asimilării pasive de cunoștințe" precum și necesitatea desfășurării întregului proces de învățămînt în laboratoare, cabinete și ateliere școlare moderne. Împletirea și întrepătrunderea organică a funcțiilor informaționale și educative sînt evidențiate în fiecare capitol al volumului.

Privitor la desfășurarea procesului de învățămînt în laboratorul lingvistic, prof. Marcel Saraș susține ideea că învățămîntul gramatical în predarea limbilor străine tinde astăzi să acorde prioritate netă structurilor și să infirme randamentul pedagogic al regulilor gramaticale. Laboratorul lingvistic a fost astfel conceput și dotat cu mijloace tehnice audio-vizuale, încît să servească această idee, consecință firească a priorității acordate limbii orale, în care principalul accent este pus pe formarea deprinderilor reflexe de vorbire, deci a automatismelor.

Prof. Traian Rădulescu, în capitolul Optimizarea procesului de învățare a matematicii prin folosirea cabinetului de matematică, *bazîndu-se pe faptul că abstracțiile își au originea în realitatea obiectivă și afirmînd că intuiția trebuie să-și păstreze locul ei în predarea matematicii, arată că prin intermediul mijloacelor audio-vizuale se urmărește mărirea rolului intuiției, dar aceasta numai în scopul de a stimula gîndirea. Textele programate sînt deseori folosite pentru o mai mare activizare a elevilor.*

* Coord. Ion Dragu, E.D.P., București, 1972.

În capitolul Desfășurarea procesului instructiv-educativ în laboratorul de fizică, *prof. Luminița Pop prezintă concepția care a stat la baza organizării acestui laborator. Dotarea cu aparatură modernă constituie în acest caz problema principală, știut fiind că fizica este o disciplină experimentală.*

Prof. Rodica Nicolaiciuc, în capitolul următor, accentuează caracterul experimental al chimiei, prezentînd străduințele colectivului de profesori de a reduce folosirea experimentului demonstrativ și de a trece la lucrul frontal. S-a alternat modul semi-micrometric de lucru cu experiențele la scară macrometrică, studiindu-se în același timp locul experienței în lecție, în funcție de obiectivele urmărite.

În legătură cu laboratorul de biologie, prof. Corneliu Raianu și prof. Aurel Lepădatu prezintă unele aspecte ale îmbinării observației cu experimentarea. Autorii acordă o mare importanță colțului naturii vii și organizării unui mic muzeu în fiecare liceu.

Prof. Ion Sucitu, în capitolul Organizarea și folosirea cabinetului în predarea cunoștințelor geografice, *analizează rezultatele obținute prin îmbinarea metodelor noi cu cele tradiționale în condițiile laboratorului de geografie.*

Prof. Lidia Marciuc arată că pentru organizarea unui cabinet de istorie trebuie avute în vedere obiectivele urmărite. Pe lîngă mijloacele audio-vizuale de care dispune cabinetul, de mare utilitate este existența unui muzeu școlar.

O mare importanță este acordată cabinetului pentru munca educativă. Prof. emerit Ion Dragu prezintă necesitatea unui astfel de cabinet, știut fiind că laboratoarele pe specialități au fiecare funcții educative importante. Cabinetul pentru munca educativă, primul din țară, are ca principiu fundamental introducerea tehnicilor noi în acțiunea educațională. Utilat cu aparatură modernă de observație, cabinetul, care servește unor activități variate, are un rol important în cunoașterea eficienței practice a acțiunii educaționale.

Prezentînd cabinetul de orientare școlară și profesională, prof. Nicolae Crăciunescu subliniază faptul că școala este cea care trebuie să se ocupe de îndrumarea tinerilor — avînd în vedere capacitățile lor psihice și fiziologice — spre profesiile cele mai potrivite. În scopul sprijinirii acestei acțiuni, în liceu s-au organizat cercuri și ateliere experimentale cu diferite profiluri: auto, foto, steno-dactilografie, calcul electronic etc. Activitatea desfășurată în cadrul atelierului fotografic este prezentată de prof. Marcel Saraș, subliniindu-se faptul că aici sînt executate și unele filme didactice necesare procesului instructiv-educativ.

În încheierea volumului, prof. emerit Ion Dragu și maistrul-instructor Mircea Ionescu expun principiile care au stat la baza organizării atelierului auto, precum și unele aspecte ale eficienței economice a acestui atelier.

Această lucrare, pe care colectivul de profesori o dedică împlinirii unei jumătăți de veac de existență a Liceului „Ion Neculce", își propune să fie „un apel colegial" la sporirea efortului pentru realizarea unui învățămînt la nivelul exigențelor contemporaneității.

Mugur Popescu

Arta de a scrie și de a vorbi în public*

Scriitor și critic literar, filozof și eseist, psiholog și medic psihiatru cu o bogată experiență clinică, Ion Biberi s-a lansat în anii din urmă și cu valoroase lucrări de pedagogie școlară și socială, dintre care am aminti în primul rînd Principii de psihologie antropologică, *în care-și propune investigarea unor aspecte fundamentale ale devenirii umane, prin concurența celor două științe conexate, apoi* Arta de a trăi, Poezia — mod de existență și Argonauții viitoru-

* Ion Biberi, *Arta de a scrie și de a vorbi în public*, Editura științifică, colecția „Orizonturi", București, 1972.

lui, toate trei adevărate pledoarii pentru dezvoltarea multilaterală a personalității omului. Tocmai de aceea considerăm că și ultima sa lucrare — Arta de a scrie și de a vorbi în public — apărută în colecția „Orizonturi", încununează preocupările mai vechi ale autorului pe linia dezvoltării și afirmării culturale a ființei umane. Încă din Principii de psihologie antoropologică, I. Biberi considera limbajul nu numai ca un rezultat al „interrelațiilor sociale", dar și ca pe „cel mai eficient mijloc de socializare a individului". „Se poate afirma — spunea autorul — gradul de inserție socio-culturală a unui om după bogăția vocabularului de care dispune, după expresivitatea și structura sintactică a vorbirii sale — ca și după trăsăturile sale temperamentale de verbozitate sau taciturnitate. Limbajul, concludea Biberi, alcătuiește un semn al umanizării omului, prin apropierea marilor valori spirituale ale umanității". Acestea, credem noi, au fost și rațiunile cărții despre arta de a scrie și de a vorbi în public.

E un fapt arhicunoscut că limbajului cotidian, practicat pe stradă sau în autobuz, la serviciu sau în orice altă ocazie îi lipsesc, adesea, grația, eleganța, muzicalitatea, fluiditatea și — ce-i mai grav — însăși corectitudinea din punct de vedere logic și gramatical. Penuria lexicală, lipsa de claritate, ignorarea unor rigori elementare în construcțiile lexicale sînt doar cîteva din multitudinea aspectelor degradante ale utilizării incorecte a limbii. Premisa de la care pornește autorul este că arta scrierii și vorbirii corecte și frumoase nu se dobîndește o dată cu învățarea alfabetului. „Nimeni nu se va aștepta — spune el — ca o persoană care nu a primit o educație muzicală elementară — cîntecul la pian sau la vioară, de pildă — să poate compune o sonată". Se revine, așadar, la o idee mult vehiculată în literatura pedagogică, aceea a sarcinilor școlii în această direcție. Cultivarea scrierii și limbajului trebuie să angajeze mai mult școala și poate cel mai bun mijloc este acela de a înmănunchia actualul fascicol de posibilități dispersate într-o programă clară, cu statut de existență egal în rîndul celorlalte discipline școlare. Considerăm că bogata încărcătură formativă a învățămîntului nostru facilitează, cum nu se poate mai bine, primirea în sînul lui a STILISTICII, ca obiect de disciplinare a gîndirii și de cultivare a exprimării elevilor.

Nu negăm, firește, că și în momentul de față profesorul de limbă română are sarcina ca în cadrul predării noțiunilor de gramatică elevii să-și însușească normele exprimării corecte, iar prin studiul literaturii să-și îmbogățească vocabularul, să-și cultive posibilitatea de exprimare nuanțată și plină de conținut. Se vorbește de asemeni de „frontul comun" pe care trebuie să-l realizeze școala în acest sens, deși sarcini concrete și răspunderi directe revin numai profesorului de limbă română. Nu e greu de observat că folosirea numai a acestor pîrghii s-a dovedit ineficace. Dintre cerințele semnalate de Ion Biberi, am semnala, printre altele, îndrumarea lecturii pentru dobîndirea artei de a citi, analiza stilistică a unor texte din fondul de aur al culturii clasice naționale și universale, cunoașterea procedeelor practice de înfrumusețare a vorbirii prin folosirea figurilor stilistice și a normelor ortoepice, prin stăpînirea argumentației și a principiilor logico-sintactice, a structurii unui discurs și a mijloacelor de efect dintr-o compoziție, prin însușirea unui stil personal etc. Nu credem că aceste deprinderi se pot forma în afara unei propedeutici distincte. Desigur, arta verbului cere stăruințe și efort. Important este însă faptul că într-o societate ca a noastră, cînd participarea cetățeanului la treburile țării a devenit principiu de guvernare, arta exprimării nu mai poate fi indiferentă nimănui. Ea trebuie instituționalizată, inclusă în circuitul școlar.

Prof. Ionel Necula

Interdisciplinaritatea. Probleme de învățămînt și de cercetare în universități*

Desfășurîndu-și activitatea în cadrul Organizației de cooperare și dezvoltare economică (O.C.D.E.), Centrul pentru cercetare și inovație în învățămînt (C.E.R.I.), creat în 1968, urmărește dezvoltarea și stimularea activității de cercetare și inovație în învățămînt, experimentarea inovațiilor în practică, cît și dezvoltarea cooperării între țările membre ale O.C.D.E. în aceste probleme.

Raportul activității acestui centru, intitulat Interdisciplinaritatea. Probleme de învățămînt și de cercetare în universități *a fost redactat în 1972 de un comitet de redacție compus din Léo Apostel (Universitatea din Gand, Belgia), Guy Berger (Univ. din Paris VIII, Franța), Asa Briggs (Univ. din Sussex, Anglia) și Guy Michaud (Univ. din Paris X, Franța). Acest raport, întemeiat pe rezultatele seminarului despre interdisciplinaritate în universități, organizat de C.E.R.I., cu colaborarea Ministerului Francez al Educației Naționale, la Universitatea din Nisa (Franța), în 7—12 sept. 1970, are următoarele obiective:*

1. Clarificarea conceptului de interdisciplinaritate și a celui de multi, pluri și transdisciplinaritate.

2. Analizarea locului interdisciplinarității și transdisciplinarității în universități.

3. Studierea mijloacelor ce vor permite să se dezvolte o formație pluri și interdisciplinară în cercetare și învățămînt.

4. Suscitarea emulației între țările membre, favorizînd dezvoltarea atitudinii interdisciplinare.

Raportul își propune să trateze aceste probleme după următorul plan: o parte să prezinte informații, una să dea naștere la reflecții, alta să ducă la acțiune.

În prima parte — Opinii și realități — *Guy Berger prezintă informațiile culese în cursul anchetelor efectuate în 1969 și 1970 asupra activităților interdisciplinare în învățămînt și cercetare.*

Partea a doua — Terminologie și concepte — *tratează disciplinaritatea și interdisciplinaritatea în cadrul evoluției cunoașterii științifice și în cadrul exigențelor societății industriale în plină schimbare. Cele cinci documente cuprinse în această parte și pregătite pentru seminarul de la Nisa de H. Heckhausen (Germania), M. Boisot (Franța), E. Jantsch (Austria), A. Lichnerowicz (Franța), J. Piaget (Elveția) relevă întinderea și complexitatea problemelor și abordarea lor diferită. L. Apostel prezintă apoi o sinteză a lucrărilor lui Bernal, Carnap, Piaget, Bertalanffy și Cassirer.*

Partea a treia — Probleme și soluții — *redactată de Asa Briggs și Guy Michaud studiază structurile instituționale, programele de studii, pedagogia și formația profesorilor, toate probleme fundamentale pentru reorganizarea universităților într-o dimensiune interdisciplinară. Exemplul unui model de universități interdisciplinare cu dominanta „Relații internaționale" și proiectul unui Centru de sinteză interdisciplinară completează această parte.*

Apendicele cuprinde: 1) cîteva referințe bibliografice, 2) lista personalităților ce au răspuns chestionarelor, menționîndu-se activitățile lor interdisciplinare, 3) lista participanților la seminar, indicîndu-se formația lor generală, formația profesională, formația cercetătorilor și a legăturilor dintre învățămînt și cercetare, 4) lista documentelor de lucru și a notelor pregătite de participanții la seminar, ce se găsesc disponibile la secretariatul C.E.R.I.

Așa cum se desprinde din paginile raportului, interdisciplinaritatea apare ca o necesitate, corespunzînd unei noi etape de dezvoltare a cunoașterii științifice.

---

* *L'interdisciplinarité. Problemes d'enseignement et de recherche dens les universités*, O.C.D.E.-C.E.R.I., Paris, 1972, 336, p.

Azi, pe lîngă tendința cunoașterii științifice de a se ramifica în discipline din ce în ce mai specializate, se manifestă o inversare a demersului științific, tendințe spre sinteză interdisciplinară, care să reunească fie grupuri de științe ce sînt în corelație reciprocă (sinteza generală), fie două sau trei științe ce se găsesc aproape (sinteza specială). Comitetul de redacție a ținut să prezinte studii ce ilustrează două concepții: cea care se adresează cercetătorilor ce fac „știință pentru știință", cît și cea care caută să armonizeze obiectivele generale ale societății cu cele ale lumii științifice. Se prezintă: A. Analiza conceptului de „disciplină":

a) analiza empirică: Heinz Heckhausen;

b) analiza formală: Marcel Boisot.

B. Analiza a trei concepții de interdisciplinaritate:

1) interdisciplinaritatea privită din punctul de vedere al sistemului general al valorilor societății globale: Erich Jantsch;

2) interdisciplinaritatea privită din punctul de vedere al cercetării:

a) matematica ca limbaj universal: André Lichnerowicz;

b) teoria psihodinamică a cunoașterii ca limbaj universal: Jean Piaget.

Pornind de la definițiile stabilite de G. Michaud și C.C.Abt, care au stat la baza anchetelor, Erich Jantsch (Austria), în studiul Spre interdisciplinaritate și transdisciplinaritate în învățămînt și inovație, *în tabloul 1 (p. 108—109) definește conceptele cu care lucrează și treptele succesive de cooperare și coordonare între discipline, analizate în perspectiva învățămîntului și identificate ca principii de organizare a diferitelor sisteme din ce în ce mai complexe.*

Studiul citat al lui Erich Jantsch, cel al lui Jean Piaget — Epistemologia relațiilor interdisciplinare *— și a lui André Lichnerowicz —* Matematica și transdisciplinaritatea *— definesc interdisciplinaritatea, oferindu-ne cîteva sisteme conceptuale interdisciplinare. J. Piaget și A. Lichnerowicz pleacă de la ideea că dinamica internă și structura cercetării duc la anumite forme de interdisciplinaritate, fără a le lega însă de sistemele de valori. E. Jantsch consideră că știința și învățămîntul sînt legate de structura generală a societății de care depind și, la rîndul ei, societatea va fi determinată în viitor de ele. A. Lichnerowicz reprezintă punctul de vedere al unui fizician și matematician al secolului XX, J. Piaget pe cel al unui psiholog care caută să înțeleagă psihogeneza raționamentului științific, studiind evoluția științei de-a lungul istoriei sale. Amîndoi ajung la concluzia că pot să ofere un interlimbaj, un instrument conceptual pentru colaborarea interdisciplinară. A. Lichnerowicz constată că matematica devine treptat instrumentul universal pentru toate disciplinele, susținînd-o ca atare. J. Piaget consideră psihologia ca metodă de abordare a problemelor epistemologice, iar teoria psihodinamică a cunoașterii ca limbaj universal. Cei doi oferă două interlimbaje diferite, dar legate între ele, pe de o parte, teoria fundamentală a evoluției generale a științelor — perspectiva dinamică, pe de altă parte, matematica structuralistă — perspectiva statică.*

După încercările de definire și apreciere a disciplinarității și interdisciplinarității din studiile celor citați, Léo Apostel, profesor la Universitatea din Gand, încearcă să formuleze sistematic și sintetic diversele interlimbaje existente, în studiul Instrumentele conceptuale ale interdisciplinarității: un demers operațional *(p. 145—195). El prezintă și compară diverse soluții de organizare a cercetării interdisciplinare, pornind de la definirea științei ca acțiune, a disciplinei ca interacțiune, a interdisciplinarității ca o metodă specifică de colaborare și coordonare între mai multe acțiuni sau serii de acțiuni și de la considerarea tipurilor de interdisciplinaritate ca tipuri de integrare a acțiunilor într-un ansamblu unic. Pentru optimizarea științei și a cercetării științifice, pentru optimizarea formelor de cooperare, propune aplicarea metodelor cercetării operaționale. Autorul studiului afirmă că „atît timp cît nu vom dispune de un bun model al unei*

Tablou 1. Treptele succesive de cooperare și coordonare în creștere în sistemul de învățămînt și de inovație

Multidisciplinaritatea	Gamă de discipline care se propun simultan, dar fără să apară explicit relațiile ce există între ele.	Sistem cu un singur nivel și cu obiective multiple ; nici o cooperare.
Pluridisciplinaritatea	Alăturarea de discipline diferite, situîndu-se la același nivel ierarhic și grupate astfel încît să sublinieze relațiile care există între ele.	Sistem cu un singur nivel și cu obiective multiple ; cooperare (fără coordonare).
Disciplinaritatea încrucișată	Axiomatica unei singure discipline impusă altor discipline de același nivel ierarhic, ceea ce creează o polarizare rigidă a disciplinelor pe axiomatica proprie unei discipline.	Sistem cu un singur nivel și cu un singur obiectiv ; controlul riguros impus de obiectivul propriu unei discipline.
Interdisciplinaritatea	Axiomatica comună unui grup de discipline conexe, definită la nivelul sau subnivelul ierarhic imediat superior, ceea ce introduce o noțiune de finalitate ; interdisciplinaritatea *teleologică* se situează între nivelul empiric și cel pragmatic ; interdisciplinaritatea *normativă* se situează între nivelul pragmatic și cel normativ ; interdisciplinaritatea *obiectivizată* se situează între nivelul normativ și cel al obiectivelor.	Sistem cu două nivele și obiective multiple, coordonarea provenind de la nivelul superior.
Transdisciplinaritatea	Coordonarea tuturor disciplinelor și interdisciplinelor sistemului de învățămînt și inovație, pe baza unei axiomatici generale, introdusă la toate nivelele începînd cu nivelul obiectivelor ; apariția unei scheme sinepistemologice („Synépistémologique").	Sistem cu nivele și obiective multiple ; coordonarea în vederea unei finalități comune a sistemelor.

societăți globale, nu va fi posibil să se organizeze știința în funcție de nevoile societății" (p. 150).

Se subliniază necesitatea unui plan general pentru ansamblul interacțiunilor și se propune ca persoanele însărcinate să stabilească acest plan să primească o formație specială și să se înființeze institute cu caracter interdisciplinar, care să țină seama de interacțiunile dintre tehnică, economie și știință. L. Apostel formulează cinci sisteme conceptuale pentru cercetarea interdisciplinară, care, cum singur afirmă, nu sînt singurele :

1. Elaborarea unei teorii generale a „intrărilor" și a tipurilor de instrumente sau metode de observație ce se pot aplica în cercetare.

2. Schițarea unei praxeologii generale, pornindu-se de la istoria fiecărei discipline.

3. Studierea tipurilor de integrare a diferitelor discipline.

4. Analiza structurilor axiomatice ale limbajelor reale folosite în comunicarea științifică (de exemplu, sintaxa și semantica generală) pentru a crea noi combinații axiomatice.

5. Sistemele disciplinelor, reproducîndu-se, se modifică și duc la raporturi interdisciplinare.

Problema tipurilor de interdisciplinaritate o tratează H. Heckhausen și M. Boisot în studiile lor (p. 83—90 și 90—98).

Cercetarea interdisciplinară este numai o problemă pe care o abordează raportul C.E.R.I. din 1972. Cealaltă este universitatea interdisciplinară.

Guy Berger, în Opinii și realități *(p. 21—77), caută să explice apariția universității interdisciplinare, să arate interacțiunea dintre geneza interdisciplinarității, motivațiile ei și obiectivele, care ar fi: 1) explorarea granițelor disciplinelor și a zonelor intermediare dintre ele; 2) adecvarea activității universitare nevoilor socio-profesionale sau economice ale unei țări; 3) funcția de producție pe care și-o asumă universitatea interdisciplinară.*

Apărută ca un protest împotriva fărîmițării științei într-o multitudine de specialități ce se mărginesc să reproducă „ideile cucerite", ca și împotriva unei separări dintre universități din ce în ce mai compartimentate și societate, „adevărata viață", percepută ca un tot complex, interdisciplinaritatea este definită de Guy Berger ca „o practică polemică". Următorul său tablou scoate în evidență caracteristicile universității interdisciplinare.

	Universitatea tradițională	*Interdisciplinară*
învățămînt....	școlăresc	viu
	abstract	concret
vizează transmiterea....	unei științe	făcînd știință
	unei științe vechi preelaborate	unei științe reînoite
prin punerea în practică a unei pedagogii....	prin repetiție	prin descoperire
și privelegiind....	conținutul	structurile
învățămîntul se bazează pe....	acceptarea pasivă a unei reacționări academice și definitive a științei	reflecție permanentă de ordin epistemologic și critic
universitatea....	se instalează într-o „splendidă izolare" și întemeiază o știință desprinsă de viață	trece peste separarea universitate-societate știință, realitate
ea impune....	un sistem ierarhic și un „cursus honorum" sclerozant	o restructurare după criterii funcționale a ansamblului instituției
ea favorizează....	izolarea și concurența	activitatea și cercetarea colectivă

Transformarea universității din locul de transmitere a unei discipline preelaborate în locul de producere colectivă a unei discipline noi impune o restructurare a scopurilor și funcțiilor universității, o abordare globală a realității universitare.

O optică sistematică globală, în care știința, învățămîntul și inovația sînt considerate ca un sistem integrat este schițată în studiul lui E. Jantsch Spre o interdisciplinaritate și transdisciplinaritate în învățămînt și inovație *(p. 98—125). Prin această optică se abordează problema rolului și structurii universității și se formulează conceptele operaționale ale interdisciplinarității și transdisciplinarității, considerate ca principii de organizare, ca noțiuni cheie în universitățile noi.*

E. Jantsch susține că universitatea nouă va trebui să joace un rol activ în planificarea științei și tehnologiei puse în serviciul societății, conjugîndu-și acțiunea cu cea a guvernului (la toate nivelele de competență), cu cea a institutelor de cercetări și cu cea a industriei. „Universitatea va trebui să devină centrul strategic al societății; va studia frontierele și elementele sistemelor so-

ciotehnologice deja cunoscute sau cele ce sînt în curs de apariție ; va propune diverse planuri posibile pentru a elabora anumite sisteme viabile și dinamic stabile" (p. 103—104). Ea va avea un obiectiv triplu : de învățămînt, de cercetare și de funcție și apare — după semnatarul studiului — ca „un agent de inovație important, dacă nu cel mai important" al cărui scop este autoreînnoirea. În noua orientare a universității, care creează discipline noi, se poate vorbi de un sistem de învățămînt/inovație în locul sistemului știință/învățămînt/inovație.

În sistemul de învățămînt și inovație obiectivizat, propus de Jantsch, interdisciplinaritatea apare ca un concept teleologic și normativ, ca un principiu de organizare avînd ca scop coordonarea și cooperarea nivelelor empiric, pragmatic, normativ și obiectivizat, în vederea creării unui sistem global și a organizării sistemului de învățămînt și de inovație într-o optică integrată, transdisciplinară.

Un aspect important, pe care-l relevă autorul, este că învățămîntul va lua treptat o formă autodidactă ; cunoștințele se vor dobîndi prin descoperire și printr-o muncă efectiv utilă, după care studenții vor fi apreciați. Profesorul universitar, în forma de azi, va dispare aproape complet sau nu se va distinge aproape de student și de specialist.

Interdisciplinaritatea instaurează o nouă relație între profesor și student, atunci cînd nu se identifică unul cu altul. Formația profesorilor — și mai ales a viitorilor profesori din învățămîntul superior — va fi cheia de boltă a noii universități.

Societatea viitorului va avea nevoie de indivizi „polivalenți", de aceea interdisciplinaritatea, pentru a relua expresia lui Guy Berger, apare „ca un mijloc al unei fericite eliberări".

În anexa părții a treia a raportului (C.E.R.I.) sînt propuse un model de universitate interdisciplinară — avînd ca specific Relațiile internaționale — și un proiect de Centru de sinteză interdisciplinară. Sînt prezentate principiile programelor de învățămînt și eșalonarea planurilor pe cei patru ani de studii ale celor trei secții ale Centrului.

Se menționează că dacă nu este posibil să se generalizeze un învățămînt interdisciplinar (care implică probleme de ordin instituțional, psihologic, material și administrativ) se vor putea totuși aduce modificări utile, importante, în interiorul anumitor unități, școli sau facultăți.

Prof. Magdalena Vasilescu

Le mouvement des ecoles nouvelles anglaises*

Am fost un adept al școlilor noi încă înainte de a fi cunoscut vreuna la fața locului, după ce citisem, în primul an de carieră (1912), celebrele cărți ale lui Edmond Demolins L'éducation nouvelle și A quoi tient la superiorité des Anglo-Saxons. Dar abia în 1930 am putut merge în Franța, la prima ei școală nouă, Ecole des Roches, înființată de E. Demolins, în 1899, în plină natură, la 2 km de orășelul Verneuil sur Avre, în Normandie. În 1930 școala era condusă, de la moartea lui Edmond Demolins, în 1907, de George Besthier, directorul marei reviste pedagogice „L'éducation", membru al Legiunii de Onoare și șeful cercetașilor francezi și avea 350 elevi.

Am făcut în acea școală un stagiu de o lună, ca s-o cunosc bine și să fac și eu în România o astfel de școală nouă ; nu școală secundară cum era aceea, ci o școală normală nouă. Dar am fost împiedicat, datorită politicii școlare din vremea aceea. Și, astfel, am rămas cu nostalgia faimoasei Ecole des Roches, însă lectura cărții pe care o recenzez în aceste rînduri mi-a produs o gravă decepție. Autorul ei nu este entuziasmat. El găsește multe defecte, atît în organizare și activitate, cît și în re-

---

* Robert Skideski, *Le mouvement des écoles nouvelles anglaises* (Abbotsholme, Summerhill, Dartington Hall, Gordonstoun) — trad. de Micheline Languilhomie, *François Maspero*, Paris, 1972.

zultate. Şi nu-l pot învinui de superficialitate în observaţiile sale, căci a stat cîte o săptămînă în fiecare din cele 8 şcoli pe care le-a cercetat, ca să le cunoască bine. Totuşi, am surprins la el unele afirmaţii eronate. De exemplu, el zice că Ed. Demolins nu a văzut şcolile de la Abbotsholm şi Bedales, cînd adevărul e că le-a văzut, a făcut şi cîte un mic stagiu în ele ca profesor de franceză, iar într-una din ele — şi anume la Bedales — a ţinut 3 ani pe fiul său Jules. Şi atît Edmond Demolins, cît şi Georges Besthier, afirmă că École des Roches a fost creată după sugestiile celor de la Abbotsholm şi Bedales, însă cu evitarea greşelilor acelora, ceea ce a şi făcut din École des Roches o şcoală cu adevărat model.

★

Autorul consideră că marii pionieri ai şcolilor noi engleze au fost doar 3: Cecile Reddie, întemeietorul şcolii de la Abbotsholm, în 1889, care a şi condus şcoala pînă în 1927, cînd, îmbolnăvindu-se, s-a retras, urmîndu-i Colin Sharp.

2. Alexander Neill, întemeietorul şcolii Summerhill, în 1921, şi

3. Kurt Hahn, întemeietorul şcolii Gordonstoun, în 1934, la Marayshire în Scoţia. (K. H. era emigrant din Germania, unde fondase o şcoală nouă la Salem, în 1919, care avea în 1933 peste 400 elevi, şi de unde fugise din cauza persecuţiei naziştilor).

Abbotsholm, şcoală pentru clasele conducătoare, ca să devină o aristocraţie generoasă în serviciul naţiunii, are azi 200 elevi, toţi băieţi. Şi pentru temperarea impulsiei sexuale la vîrsta critică, între profesori şi elevi era afecţiune platonică, adică admiraţia naturală a celor mici pentru cei mari şi grija şi tandreţea celor mari pentru cei mici. Imnul şcolii este „Iubirea camarădească", după un poem al lui Whitman.

Sub conducerea lui Reddy, şcoala n-a mers tocmai bine, datorită caracterului său sever şi nestăpînit, fiind autoritar excesiv cu profesorii şi cu elevii, din care cauză la retragerea lui şcoala rămăsese numai cu 2 elevi!

Anexa ei cea mai celebră, Bedales, creată în 1893, de Badley, care a fost 2 ani profesor la Abbotsholm, se deosebeşte prin aceea că este mixtă, cuprinzînd la clasele ultime 250 elevi, fete şi băieţi, în număr egal. Ea se află acum la Petersfield în Hampshire. Badley a murit în 1971, în vîrstă de 102 ani.

Un profesor de la Bedales, Rice, a deschis şi el o şcoală nouă la Hampstead, în 1897. Azi această şcoală — cu numele de King Alfred School — are 170 elevi, băieţi şi fete de 10—17 ani. O idee originală a lui Rice este ca directorii şcoalelor noi să schimbe între ei, un timp oarecare, conducerea acelor şcoli.

Şcoala Summershill, stabilită întîi la Lyme Regis, apoi la Leiston în Suffolk, în 1927, are azi 60 elevi, băieţi şi fete de 6—15 ani, majoritatea americani, cu un regim extrem de libertar, din care cauză englezii n-au încredere în ea, dar americanii o consideră o Meca pedagogică şi în fiecare săptămînă o vizitează cîte 40—50 de turişti. Neill, fondatorul ei, este pentru americani un profet al cultului transatlantic. El are azi vîrsta de 88 ani.

Şcoala are caracter de şcoală de copii dificili (hoţi, mincinoşi, nevrozaţi), şcoală de recuperare a copiilor inadaptabili şcolilor ordinare, prin psihoterapie, ambianţă amicală şi tolerantă.

Şcoala Dartington Hall, fondată în 1925 de Curry şi finanţată de mari proprietari care doresc o renaştere rurală, e consacrată agriculturii, artelor şi artizanatului tradiţional. Azi, şcoala cuprinde o fermă, o manufactură de textile, magazine şi un colegiu în care se învaţă artele. Clasele terminale cuprind 140 elevi de ambele sexe, care nu prea apreciază munca practică.

Şcoala Gordonstoun, fondată în 1934 de Kurt Hahn, are în prezent 400 elevi, numai băieţi, aparţinînd nobilimii engleze. Kurt Hahn a mai întemeiat o şcoală secundară internaţională pe principiile de la Gordonstoun, cu numele Atlantic College, pe canalul Bristol, în castelul St. Donat, cu scopul de a apropia naţiunile prin pace şi de a demonstra valoarea disciplinei libere.

Toate aceste şcoli noi sînt pensionate costisitoare şi de aceea cuprind elevi din clasele înstărite şi din clasele conducătoare.

Mai sînt şi alte „şcoli noi" în Anglia, dar autorul le-a cercetat numai pe acestea, ca mai importante. Chiar din 1922 Anglia avea vreo 33 de şcoli noi, dar multe au avut o viaţă efemeră.

Toate aceste şcoli, în afară de Abbotsholm şi Gordonstoun, funcţionează pe baza principiului coeducaţiei, fapt pozitiv, însă criticabil datorită modului în care este aplicat, atmosferei libertine care există în aceste şcoli şi care duce uneori la drogări, la promiscuitate etc.

În general, şcolile noi engleze exclud asprimea şi cultivă raporturile amicale între profesori şi elevi, şcoala trebuind să fie o familie, în care să domine bunătatea.

În unele şcoli noi s-a renunţat la pedepse, recompense, note şi manuale. Educaţia intelectuală *se combină cu cea practică, cu munca în laboratoare, ferme, ateliere. Elevii se conduc organizînd viaţa lor în pension în vederea formării unui caracter onest şi întreprinzător, uman şi eroic. Ei scot un buletin lunar în care-şi exprimă criticile, doleanţele etc. Alcoolismul, fumatul sînt interzise pînă la 16 ani, iar de la această vîrstă înainte sînt tolerate cu moderaţie, în cazuri excepţionale. (La Ecole des Roches numai elevii ultimei clase aveau voie să fumeze şi numai în faţa unui profesor, pentru a se evita abuzul).*

Educaţia fizică *a renunţat la exibiţii şi competiţii. Se urmăreşte profitul fiecăruia în privinţa sănătăţii, energiei şi bunei dispoziţii, prin jocuri, exerciţii, excursii, băi, viaţă în aer liber. Hrana e simplă şi substanţială, îmbrăcămintea simplă şi comodă, care să le înlesnească munca şi curăţenia.*

★

În concluzie, cartea este foarte interesantă şi plină de informaţii utile şcolilor de pretutindeni, căci prezintă încercări variate de organizare nouă a şcolii de cultură generală. Însă, pînă în prezent, după opinia autorului, scopurile propuse, cu tot entuziasmul şi devotamentul directorilor şi profesorilor, n-au fost decît parţial şi insuficient realizate.

Prof. emerit Dumitru Theodosiu

BREVIAR

ŞCOALA SĂTMĂREANĂ se intitulează culegerea de studii şi articole metodico-ştiinţifice şi de creaţie ale cadrelor didactice, editată de Inspectoratul şcolar judeţean, Sindicatul salariaţilor din învăţămînt şi Casa corpului didactic din judeţul Satu-Mare. Volumul este dedicat împlinirii a 1000 de ani ai oraşului Satu Mare. Abordarea unor probleme de istorie locală, etnografie, oameni şi fapte, artă şi literatură, prezentate într-o susţinută ţinută ştiinţifică, asigură culegerii un caracter sobru, de utilitate. Volumul demonstrează în acelaşi timp preocupările demne de laudă ale cadrelor didactice sătmărene, pasiunea şi îndemnul lor de a contribui la lărgirea şi îmbogăţirea patrimoniului cultural din ţara noastră.

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE, editată de Institutul naţional de cercetare şi documentare pedagogică din Paris, în numărul ianuarie—martie 1973, consemnează la rubrica „Actualitatea pedagogică" mai multe articole apărute în „Revista de pedagogie" pe anul 1972 şi anume : *Viorica Demetrescu* — „Activizarea elevilor la lecţiile de limbi străine" (nr. 7) ; *Virginia Teodor* — „Aspecte actuale ale lecţiei de biologie" (nr. 7) ; *Marin Vişan* — „Şcoala şi cultivarea valorilor etice" (nr. 5) ; *Aurora Filimon şi St. Chiu* — „Cooperarea şcolii cu unităţile productive din industrie şi agricultură" (nr. 6) ; *D. Muster* şi *S. Chiriţescu* — „Examinarea cu probe de dificultate progresivă la fizică" (nr. 5); *Th. Gal* — „Morala — dominantă majoră a profilului personalităţii" (nr. 5) ; *D. Salade* „Lecţia şi educaţia integrală a elevilor" (nr. 7).

PROF. UNIV. DR. G. VĂIDEANU, în revista „Vergleichende Pädagogik" No. 3/1972, organul Academiei de ştiinţe pedagogice din Republica Democrată Germană, a publicat studiul : „Cercetarea interdisciplinară ca mijloc pentru perfecţionarea sistemului de învăţămînt".

ÎN ORAŞUL TULCEA a apărut o culegere din poezia obiceiurilor de iarnă din judeţ, realizată de prof. *Aurel Munteanu* şi prof. *Gheorghe Mihalcea* şi editată de Centrul judeţean de îndrumare a creaţiei populare şi a mişcării artistice de masă. Volumul, frumos ilustrat de *Ştefan Găvenea* (redactor responsabil prof. *Oct. Zaharia*), care pune în valoare folclorul local, este o dovadă a faptului că tot mai mulţi învăţători şi profesori caută cu migală şi competenţă în noianul de valori artistice ale poporului nostru, pentru a le scoate la iveală şi a le pune într-o mai largă circulaţie.

• *FEDERAŢIA FRANCEZĂ A CLUBURILOR UNESCO* a editat un dosar cu privire la rasism, pentru uzul educatorilor, menit să-i ajute în abordarea acestei teme dificile.

BREVIAR

Dosarul, redactat într-un stil clar, presărat cu anecdote, conține numeroase exemple în legătură cu formarea prejudecăților rasiale și combaterea acestora prin educație.

• *ARBEITSLEHRE — UN CURS DE ERGONOMIE.* În clasele 7—9 (10) ale școlii secundare din Republica Federală a Germaniei s-a introdus, începînd din 1970, pe baza recomandărilor miniștrilor de educație din 3 iulie 1969, un obiect de învățămînt cu privire la viața profesională — „Arbeitslehre", care în esență este un *curs de ergonomie*, avînd ca obiectiv principal: înțelegerea de către elevi a problemelor care privesc procesul muncii, tehnologia, viața economică și socială. Obiectivele parțiale ale acestui curs de ergonomie au fost definite astfel: a) orientarea generală în viața economică — prezentarea structurii generale a economiei și a diferitelor sale sectoare, precum și a cerințelor pe care le presupun acestea din punct de vedere tehnic și economic; b) educarea comportamentului profesional — conținutul învățămîntului ergonomiei trebuie să permită elevilor să adopte în procesul muncii un număr oarecare de aptitudini fundamentale cum ar fi: concentrarea, facultatea de adaptare, spiritul de cooperare, capacitatea de a gîndi în termeni economici și de a înțelege procedeele de planificare și organizare a muncii; c) pregătirea elevilor pentru alegerea profesiunii pentru a putea lua o decizie în acest sens pe baza cunoașterii specificului diferitelor profesiuni.

Conținutul studiului ergonomiei include cu precădere teme cu caracter practic: aspectele funcționale ale muncii, în special acelea care privesc randamentul și organizarea muncii; folosirea instrumentelor de muncă și a mașinilor, întocmirea unor tabele, diagrame, fișiere, privind procesul muncii; organizarea unei întreprinderi; automatizarea; aspectele juridice ale muncii; criteriile de alegere a unei profesiuni; perfecționarea pregătirii profesionale etc. (În legătură cu acest obiect de învățămînt vezi și recenzia: *Munca — obiect de învățămînt*, în „Revista de pedagogie nr. 9—10/1972, p. 171—172).

• *INSTITUTUL INTERNAȚIONAL DE MANUALE ȘCOLARE DIN BRAUNSCHWEIG* (R.F.G.), întemeiat la scurt timp după sfîrșitul celui de-al doilea război mondial, de către actualul director, profesorul Eckert, în strînsă colaborare cu mișcarea antifascistă de rezistență, ca un cerc de lucru particular, este astăzi afiliat Institutului pedagogic și este finanțat de municipiul Braunschweig, de alte instituții federale, fundații și de sindicatul cadrelor didactice. După cum se subliniază în statutele sale, Institutul își propune „să efectueze lucrări de cercetare în domeniul redactării de materiale didactice și a metodelor de învățămînt... în vederea consolidării cooperării internaționale". Concentrîndu-și la început activitatea asupra vecinilor din vest ai R.F. a Germaniei, institutul și-a extins în ultimii ani contactele cu statele din estul Europei (Iugoslavia, Polonia, Cehoslovacia). Au fost stabilite relații de colaborare și cu România, în cadrul acțiunilor inițiate de UNESCO.

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИКЕ № 3/1973

Содержание

Ион Станчу, Содействие образовательного процесса к формированию научного мировоззрения о природе и обществе • **О. Шафран,** Свойства морального воспитания и его программирование • **Стелиана Нэстэсеску,** Воспитание юношей в духе социалистической этики и справедливости • **Жулиета Александру,** Проэкт норм-модель поведения для учеников • **Марин Кэлин,** Моральный долг, центральный об'ектив воспитания • **Ион Драгу,** Воспитание молодежи в духе революционной боеспособности и бдительности • **Г. Вэйдяну,** Воспитание в службе мира • **Павел Апостол,** Воспитание для мира и социальной справедливости • * * * Педагогическая подготовность учителей • **Г. Белдеску,** Обучение способом групповой работы по румынскому языку • **Ал. Божин,** Отношение сущность-форма в литаратурном анализе • **Чезар Кэшериу,** Использование алгорифмов на уроках биологии • **А. Карабогдан, Т. Мирескy,** Экспериментальные данные относительно использования фильма на уроке • **А. М. Иким,** Отношение цель содержание-методы • **Р. Багдазар,** Инностранные языки, культурно-экономическая необходимость • **Т. Трупер,** Университетская педагогическая семинария • **Станчу Стоян,** Современное высшее образование • **Зина Сырбу,** Интернациональный баккалавр • **Е. Тимишан,** Воспитательные вопросы в США • КНИГИ—ИДЕИ • ВКРАТЦЕ

REVUE DE PEDAGOGIE Nr. 3-1973

SOMMAIRE

Ion Stanciu — La contribution du processus d'enseignement à la formation de la conception scientifique sur la nature et la société. • **O. Safran** — Particularités de l'éducation morale et de sa programmation. • **Steliana Năstăsescu** — La formation des adolescents dans l'esprit de l'éthique et de l'équité socialiste. • **Julieta Alexandru** — Le projet de normes — modèle de conduite pour les élèves. • **Marin Călin** — Le devoir moral, un objectif central de l'éducation. • **Ion Dragu** — La formation de la jeunesse dans l'esprit de la combativité et de la vigilance révolutionnaire. • **G. Văideanu** — L'éducation au service de la paix. • **Pavel Apostol** — L'éducation pour la paix et l'équité sociale. • xxx — La formation pédagogique des professeurs • **G. Beldescu** — L'instruction par le travail en groupe, à la langue roumaine. • **Alex. Bojin** — La relation entre le fond et la forme dans l'analyse littéraire. • **Cezar Căşeriu** — L'emploi des algorytmes aux leçons de biologie. • **Antonina Carabogdan** et **T. Mirescu** — Dates expérimentales au sujet de l'emploi du film à la leçon. • **Ana Maria Ichim** — La relation but — contenu — méthodes. • **Radu Bagdazar** — Les langues étrangères, une nécessité culturelle — économique. • **T. Trutzer** — Le séminaire pédagogique universitaire. • **Stanciu Stoian** — L'enseignement supérieur contemporaine. • **Zina Sîrbu** — Le baccalauréat international. • **E. Timişan** — Problèmes éducatives aux Etats Unies D'Amérique. • LIVRES — IDÉES • BRÉVIAIRE •

REVIEW OF PEDAGOGY Nr. 3-1973

CONTENTS

Ion Stanciu : The Contribution of the Process of Education to the Formation of the Scientific Conception about Nature and Society • **O. Şafran :** Peculiarities of Moral Education and its Programming • **Steliana Năstăsescu :** The Education of Adolescents in the Wiew of Socialist Ethics and Equity • **Marin Călin :** The Moral Duty — a Central Aim of Education • **Ion Dragu :** The Education of Young People in the Idea of Combativity and Revolutionary Vigil • **G. Văideanu :** Education for World Peace • **Pavel Apostol :** Education for Peace and Social Equity • The Pedagogical Training of Teachers • **G. Beldescu:** Learning the Romanian Language by Group-Work • **Alex. Bojin :** Relation Background-Form in the Literary Analysis • **Cezar Căşeriu :** The Use of Algorithm in Teaching Biology • **Antonina Carabogdan** and **T. Mirescu :** Experimental Data Regarding the Employment of Film in Class • **Ana Marin Ichim :** Relationship Aim-Content — Methods • **Radu Bagdazar :** Foreign Langauge, A Cultural-Economic Necessity • **T. Trutzer :** The University Pedagogical Seminar • **Stanciu Stoian :** The Contemporary Higher Education • **Zina Sîrbu :** International Bacalaureat • **E. Timişan :** Educational Problems in U.S.A. • BOOKS — Ideas • News in Brief.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Coli tipar : 8. Tiraj : 27.950 exemplare broşate

Întreprinderea poligrafică „Tiparul" cd. 1009

ipt

A apărut

PREDAREA ȘTIINȚELOR SOCIALE ÎN ȘCOALĂ, Nr. 3/1972

Supliment al „Revistei de Pedagogie"

Întregul volum este axat pe problematica **cabinetului de științe sociale,** cuprinzînd articole ce vizează organizarea, funcționalitatea și metodologia lecției în cabinet, în diferite tipuri de școli.

Vă prezentăm cîteva articole din cuprins :

N. N. Constantinescu : Funcționalitatea cabinetului de economie politică

Ștefan Diamandescu : Rolul cadrelor didactice în asigurarea funcționalității cabinetelor de științe sociale

Roma Spoială : Aspecte privind desfășurarea lecției în cabinetul de științe sociale

Mircea Atanasiu : Spirit creator în organizarea fiecărei lecții

Dorina Burlică : Organizarea și funcționalitatea cabinetului de științe sociale în școala profesională

Silviu Cercea : Rolul cabinetului de științe sociale în predarea cunoștințelor social-politice în școala generală

Louis Roman : Necesitatea elaborării și aplicării unei noi metodici pentru predarea istoriei în cabinet

Aurel Dunăreanu : Predarea lecțiilor de istorie prin problematizare în cabinetul de științe sociale

Volumul se găsește de vînzare la chioșcurile de difuzare a presei.

EDUCATORI,
ÎNVĂȚĂTORI,
PROFESORI!

Abonați-vă la

„REVISTA DE PEDAGOGIE"

Costul unui exemplar lei 5

Costul unui abonament pe un an lei 60

și la suplimentele:

„ÎNVĂȚĂMÎNTUL PREȘCOLAR"
— apariție trimestrială
Abonament anual — 20 lei

„ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ"
— apariție trimestrială
Abonament anual — 20 lei

Folosiți-vă de serviciile factorilor poștali, secțiilor de difuzarea presei și oficiilor poștale.

Lei 5

I 4049

revista de pedagogie

ANUL XXII

4

APRILIE
1973

INSTITUTUL
DE
ȘTIINȚE PEDAGOGICE

2000

97

- IUL. 2005

1 1. IUL. 2014

COLEGIUL DE REDACȚIE:

Prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU membru al Academiei de științe sociale și politice • Prof. univ. dr. docent ION BERCA • Prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BĂRSĂNESCU membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România • Prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV membru al Academiei de științe sociale și politice • Prof. EMILIA CONSTANTINESCU • Prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice • Prof. IULIAN NICA director adjunct Institutul de științe pedagogice • Prof. emerit ANDREI KLOOS • Prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE • Prof. emerit dr. VASILE POPEANGĂ • Conf. univ. VIRGILIU RADULIAN • Prof. univ. dr. DUMITRU SALADE membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice • Conf. univ. dr. ION STANCIU redactor șef • Prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România • Prof. COSTIN ȘTEFĂNESCU • Prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN membru al Academiei de științe sociale și politice • Prof. dr. ANTON VASILESCU redactor șef adj. • Prof. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice directorul Institutului de științe pedagogice • Prof. MARIN VIȘAN

REDACȚIA:
Str. SFINȚII APOSTOLI Nr. 14, SECTOR 6. TELEFON 15.85.74
BUCUREȘTI

I 4049.

revista de pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

4

ANUL XXII APRILIE 1973

19068.

COLECTIVUL DE REDACȚIE

Colectivul de redacție: prof. MEDEEA BUNESCU • prof. SILVIA DIMA • prof. GEORGE NESTOR, secretar gl. de redacție • prof. FLORICA POPESCU • prof. DINCA SOARE • prof. CONSTANȚA ȘORIK

CUPRINSUL

ACTIVITATEA TEHNICO-PRODUCTIVĂ ÎN ȘCOALĂ

Traian Pop :	Educarea elevilor prin muncă și pentru muncă .	5
Valerian Ghineț :	Activitatea tehnico-productivă a elevilor în concordanță cu cerințele social-economice . .	11
Petre Bărbulescu :	Contribuția școlii de cultură generală la pregătirea forței de muncă	17
Ioan Han și *Eugenia Pop :*	Pregătirea tehnico-productivă a elevilor și asigurarea necesarului forței de muncă . . .	24
Iuliana Gorun :	Școala — pepinieră de cadre pentru întreprinderi	28
Dușan Sablici :	Microîntreprinderea și pregătirea elevilor pentru activitatea social-economică	33
I. Viriș :	Microuzina — formă avansată de pregătire tehnico-productivă a elevilor	36
Ana. N. Băciucu :	Valoarea educativ-formativă a activităților tehnico-productive	40
Valentina Vișan :	Organizarea și evidența pregătirii tehnico-productive a elevilor din mediul rural . . .	45
Petcu Trifu :	Eficiența educativă și economică a muncii productive	52
Grațian Porțan :	Instruirea tehnico-productivă a elevilor dintr-o școală sătească	57
Gh. T. Mocanu :	Relația școală-întreprindere în pregătirea pentru muncă a elevilor	60
L. Grigorescu și *I. Popa :*	Familia și unele probleme ale pregătirii tehnico-productive a elevilor	64
Ana Mocanu și *Mihai Ion :*	Activitatea tehnico-productivă a elevilor din liceu	67
Antoaneta Mironescu :	Rolul desenului tehnic în instruirea elevilor	71
Rada Constandache :	Profilul spiritual al maistrului-instructor .	73
V. Prăjinaru :	Folosirea matematicii pentru apropierea elevilor de activitatea economică-productivă . .	75

PERFECȚIONAREA TEHNOLOGIEI DIDACTICE

Cezar Căşeriu : Utilizarea algoritmilor la lecţiile de biologie . 80

Dumitru Gârleanu : Specificul aplicării lucrului pe grupe în activitatea de educaţie fizică a elevilor . . . 87

CONSULTAŢII

Valentin Nicolae : Învăţământul — factor al creşterii economice 93

ŞCOALA ŞI PEDAGOGIA ÎN ALTE ŢĂRI

Walter Hornstein : Sarcinile pedagogice ale oficiilor pentru problemele tineretului din Republica Federală Germania 101

CĂRŢI — IDEI

Gheorghiţa Fleancu : O carte actuală („Mass-media şi educaţia tineretului şcolar“ de I. Cerghit) 110

Octavian Ionescu : Sensurile unui anuar şcolar 111

Em. Dimitriu : „Democraţie şi educaţie“ de John Dewey . . 113

Viorel Nicolescu : „Învăţământul superior în lumea contemporană“ de Barbara Burn 115

Mihai I. Cernat : „Formarea continuă a adulţilor“ de Pierre Goguelin 117

Victoria Popovici : O nouă lucrare despre Spiru Haret . . . 118

DIALOG CU CITITORII

Valeriu Popa : Relaţiile clasei de elevi 121

BREVIAR

ACTIVITATEA TEHNICO-PRODUCTIVĂ ÎN ŞCOALĂ

Prof. univ. dr. TRAIAN POP

Educarea elevilor prin muncă şi pentru muncă

Continuînd tradiţiile înaintate ale şcolii şi pedagogiei româneşti şi ţinînd seama de realizările obţinute pe plan mondial în aceste domenii de activitate, învăţămîntul nostru de toate gradele înregistrează noi şi mari succese.

Poporul nostru este angajat cu toate resursele materiale şi spirituale de care dispune într-o operă istorică de imensă amploare şi complexitate — edificarea societăţii socialiste multilateral dezvoltate.

În această vastă activitate un loc de seamă este acordat de partid învăţămîntului.

Nivelul de cultură al oamenilor, competenţa lor profesională, însuşirea a tot ceea ce este înaintat în ştiinţă şi tehnică, condiţionează în înaltă măsură mersul nostru înainte, succesul în făurirea unei economii moderne, a unei societăţii avansate, atingerea obiectivelor de ansamblu ale programului de construcţie socialistă.

Toate acestea determină creşterea considerabilă a rolului învăţămîntului în viaţa societăţii noastre.

În actuala etapă a dezvoltării economice şi sociale a ţării noastre obiectivul principal al învăţămîntului de cultură generală este să pregătească un tineret dezvoltat din punct de vedere intelectual, fizic şi politico-moral, capabil să se integreze eficient şi rapid în activitatea productivă.

Aplicînd în mod creator învăţătura marxist-leninistă despre rolul muncii productive în dezvoltarea armonioasă, multilaterală a personalităţii omului, partidul nostru a indicat şcolii calea pe care trebuie s-o urmeze în ceea ce priveşte legarea teoriei de practică, a învăţămîntului de munca productivă.

Aşa cum sublinia tovarăşul Nicolae Ceauşescu la Conferinţa Naţională a P.C.R. din iulie 1972 : „Una din carenţele principale ale învăţămîntului, îndeosebi cel de cultură generală, este că nu asigură tinerilor pregătirea corespunzătoare pentru a se integra rapid în producţie. De aceea, este necesar să se organizeze astfel procesul de învăţămînt încît la terminarea fiecărei etape — şcoala de 10 ani, liceul — tînărul să capete asemenea cunoştinţe care să-i dea posibilitatea ca, în cazul cînd nu îşi continuă studiile în învăţămîntul superior, să se poată integra într-o activitate practică, utilă societăţii".

Pentru traducerea în viaţă a acestei indicaţii, este necesar ca învăţămîntul să realizeze o legătură mai strînsă cu viaţa, cu munca şi cu aspiraţiile poporului nostru.

În condițiile revoluției tehnico-științifice contemporane și ale procesului istoric al construcției socialiste din țara noastră, se impune reconsiderarea înțelesului noțiunii de cultură generală în sensul că aceasta integrează și cunoștințele tehnice și științifice cu caracter aplicativ, precum și deprinderi de muncă.

Se impune, așadar, includerea în cultura absolventului școlii și liceului de cultură generală a cunoștințelor științifice și tehnologice, a principiilor proceselor de producție și ale funcționării utilajelor, ale mașinilor și ale agregatelor din producția modernă.

În acest cadru, un loc central revine, evident, pregătirii pentru munca fizică.

Așa cum se subliniază în documentele celei de-a 32-a Conferințe Internaționale UNESCO de educație de la Geneva, „unul din punctele slabe ale educației este inadaptarea sa față de societate și întîrzierea față de evoluția accelerată a științei și tehnologiei, iar, pe de altă parte, educația și în special școala, ca și universitatea au fost și trebuie să rămînă, în viitor, agenții progresului științific și tehnologic".

Se reliefează din ce în ce mai pregnant punctul de vedere al specialiștilor de pretutindeni, conform căruia reconsiderarea conținutului învățămîntului trebuie să urmărească, în principal, renunțarea la enciclopedismul clasicist, încă prezent.

În acest sens, munca școlară se va caracteriza, din ce în ce mai puțin prin însușirea de către elevi a unor informații, accentul punîndu-se pe dobîndirea de către aceștia a unor metode de redescoperire a adevărurilor științei, de atitudini adaptative și totodată critice. Cu alte cuvinte elevii trebuie învățați să învețe.

Este însăși esența educației contemporane de a forma un om adaptabil și cu dezvoltate capacități creatoare și nu numai unul instruit.

Astăzi, și în viitorul apropiat, conținutul învățămîntului, precum și procesul de dobîndire a cunoștințelor, trebuie să-i asigure elevului o astfel de pregătire, care să-i faciliteze alegerea unei profesiuni social-utile și posibilitatea unei eventuale reorientări profesionale.

În condițiile societății noastre socialiste, educația școlară se sprijină pe concepția profund umanistă, după care nu omul trebuie să devină o parte componentă sau un mod de materializare a vreunei profesii, ci, dimpotrivă, profesia constituie unul dintre aspectele personalității omului, un mijloc de manifestare și realizare a acestei personalități multilaterale și armonios dezvoltate.

Prin conținutul său, învățămîntul de cultură generală are menirea să cultive la elevi conștiința participării lor la activitatea întregului nostru popor, la înțelegerea semnificației sociale și patriotice a muncii lor școlare, parte componentă a activității generale a construcției noastre socialiste.

În perioada școlarității, elevii se familiarizează cu exigențele actului muncii instituționalizate: ritm în continuitatea învățării, gradarea efortului și regularitatea repausului, necesitatea echilibrării consumului de timp, perseverență, răbdare, precizie și acuratețe în efectuarea lucrărilor școlare. În munca de învățare disciplina este nu numai o condiție a eficienței acesteia, ci este și un rezultat de ordin educativ.

În viziunea noastră actuală atitudinea față de învățătură și atitudinea față de muncă, formează un tot, căci azi nu mai există învățătură fără muncă, tot așa cum nu mai poate exista nici muncă fără învățătură.

De aici, rezultă că pregătirea pentru munca productivă presupune nu numai instrucție, ci și educație. Așadar, nu este suficient ca elevul să dobîndească o informație științifică și tehnică, ci el trebuie să fie și educat în spiritul dragostei față de muncă. Cu alte cuvinte, elevul urmează nu numai să fie calificat din punct de vedere profesional, ci și moral.

Mai pot fi încă întîlniți oameni care știu să satisfacă cerințele unei profesii, dar cărora nu le place să muncească. Pregătirea pentru muncă înseamnă, așadar, formarea concomitentă a profilului moral al omului, de pe poziția căruia el nutrește dorința de a deveni, prin munca sa, util societății.

În spiritul acestei concepții, tendințele structurării conținutului învățămîntului de cultură generală din țara noastră se îndreaptă atît spre asigurarea pregătirii elevilor pentru producție cît și spre sădirea convingerii că munca reprezintă temelia întregii noastre existențe.

Forurile superioare de decizie se preocupă de perfecționarea învățămîntului de cultură generală, în scopul sporirii valorii formative și a întăririi caracterului aplicativ al tuturor obiectelor de învățămînt. Se are în vedere intensificarea procesului de formare la elevi a convingerilor privind importanța muncii și, îndeosebi a muncii fizice, educarea unor motivații social-morale temeinice pentru munca școlară și pentru viitoarea activitate profesională.

Există, de asemenea, preocuparea de a perfecționa predarea lecțiilor, în strînsă legătură cu munca productivă, spre a se asigura însușirea de către elevi a cunoștințelor, pe fondul familiarizării cu procesele moderne de producție, al creșterii interesului față de aceste procese, precum și al sentimentelor pe care le sădește participarea nemijlocită la activitatea productivă.

Introducerea pregătirii tehnico-productive, începînd cu anul școlar 1971/1972, ca obiect în planul de învățămînt, recentele măsuri cu privire la intensificarea acestei pregătiri, precum și introducerea unei practici productive continue de o lună în fiecare an au întărit în bună măsură caracterul aplicativ al învățămîntului de cultură generală.

În includerea pregătirii tehnico-productive în procesul general de instruire și de educare s-a ținut seama de necesitatea ca aceasta să se desfășoare pe baza unui sistem adaptat vîrstei elevilor, precum și mediului social-economic în care funcționează fiecare școală.

Pregătirea tehnico-productivă a elevilor a căpătat noi dimensiuni prin aplicarea Hotărîrilor Secretariatului C.C. al P.C.R. din anii 1971 și 1972 privind participarea unităților economice la asigurarea condițiilor materiale și didactice necesare inițierii profesionale a elevilor. Prin aceste hotărîri au fost date îndrumări concrete tuturor factorilor competenți cu privire la măsurile organizatorice complexe necesare pentru construirea, amenajarea și dotarea atelierelor în toate școlile generale și liceele de la orașe și sate.

La acțiunea de sprijinire a școlilor participă în prezent peste 6 500 de unități industriale și agricole, cu ajutorul cărora au fost înființate peste 13 000 ateliere în învățămîntul de cultură generală.

Școlile din mediul sătesc mai dispun, pe lîngă atelierele-școală, de circa 5 000 loturi agricole și circa 1 200 de gospodării agricole didactice.

Activitatea tehnică-productivă a elevilor se desfăşoară îndeosebi în atelierele profilate pentru meserii din industria lemnului, industria uşoară, electrotehnică, industria casnică şi în domeniile producţiei vegetale şi animale.

Experienţa dobîndită pînă acum arată că, în localităţile în care funcţionează mai multe unităţi şcolare, gruparea atelierelor pe complexe, cu caracter interşcolar, prezintă condiţii mai bune de pregătire în raport cu acelea oferite de atelierele dispersate. Dintre acestea se situează, în prim plan, faptul că desfăşurarea activităţii elevilor se face după regulile şi normele întreprinderilor. Astfel, munca elevilor poate fi integrată în circuitul economic al unităţilor care patronează astfel de tipuri de ateliere.

Un alt aspect, care merită a fi subliniat, este faptul că, în tot mai multe şcoli, se extinde participarea nemijlocită a elevilor la procesul de producţie. Aceste şcoli au ieşit din cadrul atelierului propriu şi, pe bază de contracte şi convenţii, asigură — prin munca elevilor — realizarea unor repere din producţia întreprinderilor respective.

Prin acest mod de colaborare între şcoală şi întreprindere, şcoala beneficiază de materii prime pentru activitatea productivă a elevilor, de cadre tehnice calificate pentru îndrumarea muncii acestora. Totodată, elevii au posibilitatea de a contribui la producerea unor bunuri utile cu o funcţionalitate precisă, familiarizîndu-se cu procese tehnologice moderne şi, mai ales, pe aceea de a trăi atmosfera de producţie.

Elevii — încă de pe acum — vorbesc cu aceeaşi dragoste şi mîndrie despre uzina în care lucrează, ca şi despre şcoala în care învaţă. Uzina a devenit o a doua şcoală care oferă elevilor putinţa de a adînci şi a aplica cunoştinţele însuşite în procesul de învăţămînt în propria activitate de producţie.

Asigurarea condiţiilor de practică şi de diversificare a acesteia a permis ca elevii din învăţămîntul de cultură generală să se iniţieze în peste 500 de meserii, corelate, în multe judeţe, cu cerinţele actuale ale dezvoltării economice a localităţilor şi cu posibilităţile întreprinderilor de a generaliza schimbul II şi de a introduce schimbul III în producţie.

În ceea ce priveşte şcolile din mediul rural, este de observat că şi ele au pornit la asigurarea unor condiţii de participare nemijlocită a elevilor atît la producţia industrială cît şi la cea agricolă. Astfel, lotul şi gospodăria agricolă didactică au devenit mijloace de pregătire şcolară şi profesională. Activitatea practică cu caracter industrial a acestor elevi este orientată îndeosebi către domeniul tehnologiei lucrărilor mecanizate din agricultură. În felul acesta, este mai puternic stimulat interesul pentru cunoaşterea mijloacelor moderne de lucru în agricultură, pentru mecanizare, irigare, chimizare ş.a.

De asemenea, se obţin rezultate din ce în ce mai evidente şi în munca educativă cu aceşti elevi, în direcţia cultivării dragostei faţă de satul natal şi a hotărîrii de a participa activ la dezvoltarea unităţilor socialiste din agricultură.

După cum se ştie, pregătirea tehnică-productivă a elevilor este în strînsă unitate cu studierea diferitelor obiecte de învăţămînt. Această unitate poate şi trebuie să fie mai puternic conturată prin accentuarea caracterului aplicativ al conţinutului unor obiecte ca : fizica, chimia, biologia etc. În acest scop predarea acestora se poate realiza pe bază de activităţi desfăşurate în ateliere şi secţii ale unităţilor productive, în combinate petrochimice şi uzine metalurgice, în unităţi cu profil agricol, silvic şi zootehnic.

Este, de asemenea, necesar să se extindă mai mult predarea lecţiilor în laboratoare şi prin folosirea mijloacelor audio-vizuale şi tehnice moderne. Prin aceasta, lucrările practice devin şi o expresie a gîndirii tehnice, pe care dorim să o dezvoltăm într-o cît mai mare măsură la elevii noştri.

Folosirea de către învăţător şi profesor a lucrărilor efectuate în laborator, nu numai ca mijloc de clarificare şi fixare a cunoştinţelor elevilor, ci şi ca unul de cultivare a unor valoroase deprinderi şi obişnuinţe de muncă, scurtează şi drumul de la gîndire la acţiune, de la cunoştinţe la deprinderi de muncă.

O asemenea orientare a procesului de învăţămînt asigură însuşirea de către elevi a unei culturi tehnice generale, utilă pentru a putea începe ulterior calificarea profesională şi specializarea tînărului.

Un alt mijloc important de educare a elevilor prin muncă, de familiarizare a acestora cu problemele tehnice şi ştiinţifice contemporane şi de dezvoltare a iniţiativei şi gîndirii lor tehnice, îl constituie cercurile tehnice şi ştiinţifice.

Este necesar ca în organizarea acestor cercuri să se intensifice munca de atragere a elevilor către activităţi în care să-şi poată pune în valoare priceperea şi îndemînarea de muncă fizică, în domenii pentru care manifestă interese şi aptitudini.

O mare valoare educativă are munca desfăşurată de elevi în cadrul acţiunilor cu caracter patriotic, iniţiate de organizaţiile de pionieri şi U.T.C. din şcoli. Ministerul Educaţiei şi Învăţămîntului a recomandat ca o asemenea acţiune, de înaltă valoare formativă, socială şi patriotică cum este, „Săptămîna primăverii", să fie extinsă şi la liceele de cultură generală.

În procesul pedagogic de educare a elevilor prin muncă şi pentru muncă, şcoala are posibilitatea să realizeze şi alte obiective formative majore, cum ar fi, de pildă, dezvoltarea spiritului colectivist, a spiritului de echipă, stimularea cooperării între elevi, însuşiri obiectiv necesare în activitatea productivă.

În acelaşi timp şi în acelaşi cadru se formează, într-un mod firesc, o seamă de trăsături proprii unui om activ, cum ar fi : spiritul de iniţiativă, de antrenare a colectivului, capacitatea de ordonare, subordonare, de decizie etc.

Educaţia pentru muncă a tineretului presupune — evident — şi antrenarea mai activă a familiei. Este necesar ca părinţii să-şi asocieze copiii la îndeplinirea muncilor din propria gospodărie şi, mai ales, să constituie un exemplu pozitiv de atitudine faţă de muncă, de preţuire a eforturilor fizice orientate spre obţinerea unor rezultate de utilitate socială.

Desigur că părinţii ar putea fi antrenaţi, cu mult folos, la pregătirea tehnică-productivă a elevilor în şcoală, în domeniile pentru care sînt calificaţi.

Realizările obţinute, pînă în prezent, în ce priveşte pregătirea pentru muncă a elevilor noştri, confirmă justeţea măsurilor preconizate de partid privitoare la perfecţionarea activităţi instructiv-educative şi la legarea mai strînsă a învăţămîntului de producţie, de viaţă.

Experienţa dobîndită este, desigur, valoroasă dar ea trebuie să fie mult îmbogăţită. Pornind de la ceea ce s-a obţinut în această etapă, forurile superioare de decizie sînt preocupate, în continuare, de adîncirea caracterului aplicativ al învăţămîntului de cultură generală printr-o mai riguroasă organizare şi sistematizare a conţinutului şi formelor pregătirii tehnico-productive.

Se impune, în primul rînd, conturarea mai precisă a obiectivelor urmărite, în acest domeniu, pe fiecare treaptă de şcolarizare.

Astfel. este necesar ca încă în instituţiile preşcolare să li se formeze copiilor unele deprinderi elementare de muncă şi însuşiri în orice activitate. Lucrul acesta se poate realiza, în principal, prin jocuri de creaţie, activităţi de autoservire şi lucrări manuale, cum sînt: montarea şi demontarea jucăriilor tehnice, modelări în plastilină, lipituri, îndoituri, decupaje, construcţii cu material mărunt, îngrijirea unor plante din grădină ş.a.

La clasele I—IV se va avea în vedere dezvoltarea deprinderilor de muncă formate în instituţiile preşcolare şi în familie, dobîndirea treptată de noi cunoştinţe şi deprinderi de muncă, în cadrul obiectivului „lucru manual".

Aici elevii sînt familiarizaţi cu proprietăţile principale ale unor materiale, învaţă să mînuiască unelte mai simple, efectuează independent operaţii în vederea executării unor obiecte. În şcolile din mediul rural, elevii vor fi iniţiaţi în creşterea şi îngrijirea plantelor şi animalelor.

La clasele V-VIII, activitatea tehnică-productivă nu urmăreşte calificarea elevilor într-o profesiune, ci însuşirea unor deprinderi operaţionale necesare pentru un cîmp larg de meserii (prelucrarea lemnului, metalului şi a materialelor electrotehnice uzuale). De asemenea, vor fi iniţiaţi în utilizarea şi întreţinerea sculelor, uneltelor şi maşinilor folosite într-un anumit domeniu de activitate, vor învăţa să alcătuiască şi să citească documentaţia şi fişa tehnologică a unor produse şi repere simple şi să confecţioneze, pe operaţii, obiecte social-utile.

Elevii din mediul rural vor dobîndi cunoştinţe de bază privitoare la cultivarea plantelor şi la creşterea animalelor, la merceologia agricolă, la economia şi organizarea producţiei, vor fi iniţiaţi în tehnologia unor lucrări mecanizate.

Fetele participă la activităţi productive în comun cu băieţii, dar pot opta şi pentru activităţi specifice, cum sînt: lucru de mînă, gospodărie, croitorie, confecţii.

În felul acesta, li se facilitează elevilor — la absolvirea clasei a VIII-a — opţiunea şcolară şi profesională, precum şi formarea unei gîndiri tehnice.

Elevii din clasele IX-X ale şcolii generale şi din anii I-IV ai liceelor de cultură generală vor fi pregătiţi în tehnologia unei singure meserii pe toată durata şcolarizării, prin îmbinarea instrucţiei tehnice cu practica productivă, corespunzătoare respectivei meserii. Elevii din aceleaşi clase ale şcolilor din mediul rural vor primi o pregătire profesională corespunzătoare profilului şi specializării producţiei agricole din patru zone agro-geografice: cultura plantelor de cîmp, legumicultura, viticultura şi pomicultura. La acestea se adaugă activităţile din sectorul zootehnic şi din domeniul mecanizării agriculturii specifice acestor zone.

Pregătirea tehnică-productivă în şcoala generală de 10 ani şi în liceu se va încheia prin susţinerea unei probe practice şi obţinerea unui certificat de atestare în profesiune.

În pregătirea tuturor elevilor este necesar să se urmeze o cale metodico-ştiinţifică de însuşire a meseriei, aşa cum se procedează şi în cazul şcolilor profesionale. Elevii vor fi conduşi de la operaţii simple spre operaţii complexe, de asemenea, se va respecta o anumită succesiune a operaţiilor în producerea unor bunuri. În prezent, în multe ateliere şcolare se lucrează meşteşugăreşte, fără o bază ştiinţifică.

Experienţa de pînă acum, ne demonstrează că antrenarea timpurie a elevilor în munca social-utilă constituie o cale eficientă spre integrarea socială a tineretului.

VALERIAN GHINEȚ
prim secretar al Comitetului municipal P.C.R.,
primarul municipiului Gheorghe Gheorghiu-Dej

Activitatea tehnico-productivă a elevilor în concordanță cu cerințele social-economice

Școala, principala instituție de creștere, educare și instruire a tinerei generații, are un rol deosebit de activ în procesul de formare a viitorilor cetățeni ai patriei. Aceștia, încă de pe băncile școlii, pe lîngă însușirea noțiunilor de cultură generală, de familiarizare cu fenomene și legi ale naturii și societății, trebuie înarmați cu priceperi și deprinderi practice, de muncă productivă, în vederea integrării cu mai multă ușurință la cerințele societății. De aceea, considerăm că introducerea în școala de cultură generală a obiectului *Pregătirea tehnico-productivă* are o mare importanță, contribuind la amplificarea funcției integrative a acesteia. Activitatea tehnico-productivă a elevilor se repercutează pozitiv pe multiple planuri, angajează mai intens elevul în actul complex al formării lui, lărgește orizontul de informare, facilitează opțiunea profesională, generează și fructifică relațiile de cooperare ale elevilor cu ceilalți colegi din grupa de muncă, cu muncitorii ori cu maistrul, îl integrează pe elev în climatul specific muncii, obligîndu-l să respecte măsurile de protecție și disciplină de producție ș.a. Altfel spus, elevul face cunoștință cu producția așa cum este ea, integrîndu-se în ansamblul ei.

Pornind de la aceste considerente, Comitetul municipal Gheorghe Gheorghiu-Dej al Partidului Comunist Român acordă o atenție deosebită modului în care liceele și școlile generale de pe raza municipiului reușesc să îmbine pregătirea științifică a elevilor cu cea practică. În acest scop, cu doi ani în urmă, s-au întreprins măsuri pentru organizarea și dotarea atelierelor-școală.

Hotărîrea Comitetului Executiv al Comitetului Central al Partidului Comunist Român privind patronarea școlilor de către unitățile economice și înființarea atelierelor-școală în învățămîntul general și liceal ne-a fost călăuză sigură în definitivarea organizării activității practice a elevilor din școlile municipiului. Avînd în vedere sarcinile reieșite din acest document, într-o consfătuire de lucru cu conducerile unităților școlare și a unităților economice, unde s-a analizat stadiul organizării atelierelor și modul lor de patronare, au fost stabilite sarcini concrete pentru părțile interesate.

Preocuparea Comitetului municipal de partid și a Comitetului executiv al Consiliului popular municipal, corelată cu înțelegerea unităților economice asu-

---

NOTA REDACȚIEI. Cadrele didactice care semnează materialele de la paginile 60—79 sînt din municipiul Gheorghe Gheorghiu-Dej.

pra cursului sarcinilor ce le revin în asigurarea bazei materiale pentru pregătirea tehnico-productivă a elevilor, a dus la obținerea unor rezultate pozitive.

Începutul a fost marcat de consfătuirea de lucru organizată de Comitetul municipal de partid cu directorii întreprinderilor și directorii școlilor din municipiu. S-a aflat astfel care sînt cerințele școlilor și în ce măsură aceste cerințe pot fi satisfăcute de întreprinderi. Concomitent s-a pus problema unui atelier interliceal. Au fost formulate, firesc, cîteva întrebări (Ce profil vor avea aceste ateliere ? Care este cererea ?) și s-a ajuns la concluzia că solicitările industriei vizează, în primul rînd, meseriile de frezori, strungari, sudori și lăcătuși. Consecința ? Direcția mecano-energetică din cadrul Grupului industrial de petrochimie Borzești a realizat pentru cele două licee pe care le patronează un atelier cu patru secții : așchiere metale, sudură, electrotehnică, tîmplărie-lăcătușărie.

Acesta a fost primul pas. Toate unitățile economice din municipiu au contribuit la cel de-al doilea pas ; elevii care au optat pentru specialitățile laborant și operator-chimist au lucrat în laboratoarele G.I.P. și la laboratorul Centrului școlar de petrochimie, pentru profilul mecanică auto la baza de întreținere IGCL, pentru profilul de mecanizatori agricoli la atelierele secției I.M.A. În aceste ateliere — pe lîngă inițierea în profesie — elevii execută și anumite repere din planul de producție al întreprinderilor, participă la efectuarea reparațiilor și lucrărilor de întreținere a mașinilor-unelte. Fetele au fost și ele cuprinse în activități concrete desfășurate în atelierul de multiplicat la xeros, multiplicator, rotaprint și la atelierul de proiecte — unde se inițiază în meseria de desenator tehnic.

Avînd în vedere generalizarea schimbului II și extinderea schimbului III în întreprinderile industriale, pentru acoperirea necesarului de strungari, frezori, rabotori, sudori, atelierul interliceal va fi profilat, în special, pe aceste meserii și va fi dotat la cele mai înalte exigențe de către întreprinderile care-l patronează. Paralel cu acest atelier interliceal, funcționează pe lîngă fiecare școală cîte un atelier.

Astfel, 462 băieți se familiarizează cu lăcătușăria, 415 cu tîmplăria, 380 descifrează tainele electrotehnicii, 246 aspiră să devină laboranți și operatori chimiști, 177 mecanici auto, 142 elevi și-au ales gravura, 35 profesia de mecanizatori agricoli, 33 fete învață țesutul, 25 de băieți au preferat fierăria, peste 1 575 eleve activează la cercurile de croitorie, broderie și artizanat, 933 eleve lucrează în microcooperativele agricole etc. Într-un cuvînt, aproape 5 000 de elevi (dintre care peste 2 500 fete) sînt angrenați în activitatea tehnico-productivă, reușind să înregistreze rezultate atît în ce privește perfecționarea deprinderilor și abilităților de muncă manuală, de cunoaștere a unor procedee tehnologice, cît și sub raportul realizării unor venituri materiale care sînt folosite în dotarea și autodotarea atelierelor-școală, în modernizarea bazei tehnico-materiale a întregului proces de învățămînt.

Deși activitatea practică a elevilor are un stagiu de cîțiva ani, mai sînt neajunsuri legate de problemele autodotării, de îmbunătățirea în continuare a structurii tehnico-productive, mai ales în mediul rural, de contribuția practicii la orientarea profesională a elevilor și altele.

În primul rînd, din dorința de a realiza o valoare cît mai mare la sfîrșitul anului școlar, unele conduceri de școli și maiștri-instructori își propun drept

obiectiv principal al activității tehnico-productive, producția, pierzînd din vedere obiectivele educative ale activității, cum ar fi dezvoltarea personalității și a spiritului aplicativ, aspecte de creativitate etc.

În al doilea rînd, considerăm că, unele conduceri ale școlilor s-au preocupat încă puțin de concretizarea sferei de aplicabilitate la disciplinele fizică, chimie, geografie și științele naturii, iar practica tehnico-productivă este desprinsă de conținutul instrucției.

În al treilea rînd, prin analogie cu fenomenele economice din industrie, de a încărca la capacitate totală atelierele și mașinile, de a executa și asimila în propria uzină piese de schimb și utilaje, școala poate și trebuie să cultive în conștiința elevilor grija pentru descoperirea noilor surse de creștere a productivității.

Adoptînd un stil corespunzător în conducerea activității tehnico-productive în corelație cu predarea celorlalte discipline, am realizat o autodotare — corespunzătoare și mai ieftină — a unităților școlare și preșcolare ; pe de altă parte am contribui la grăbirea procesului de modernizare a învățămîntului prin producerea în serie, pentru toate școlile, a unor aparate și aparataje care în prezent sînt numai bunul unității unde s-a realizat și zac în anonimat, atît autorul cît și opera sa (Verfix — prof. Dumitrescu M. de la Liceul nr. 1 și Verfix 2 — prof. Vecsei Bela de la Liceul nr. 1).

Noțiunii de autodotare, îi dăm o accepțiune mai largă corelînd-o cu acțiunea de specializare a atelierelor. De aceea, pornind de la anumite necesități cît și de la unele rezultate bune, obținute pe plan județean sau local, am stabilit ca un număr de ateliere-școală să fie profilate și specializate să execute, pentru toate școlile, materiale didactice, aparataje etc., profesii de specialitate urmînd să facă proiectarea, în conformitate cu normele didactice.

Din obiectivele profilării atelierelor-școală nu trebuie neglijat și faptul că s-ar putea foarte bine confecționa pe bază de comenzi : măsuțe, scaune și jucării pentru cămine și grădinițe, bănci și mese școlare, bonețele, șorțulețe, cearșafuri pentru creșe și unități sanitare, cît și comenzi pentru Uniunea județeană a cooperativelor de consum, Uniunea județeană a cooperativelor meșteșugărești și alți beneficiari.

Dintr-un studiu făcut cu privire la valoarea mobilierului și a inventarului mobil necesar unităților preșcolare, unitățile școlare și unitățile sanitare pe perioada 1972—1975, constatăm că atelierele școlare pot executa în condiții bune obiecte, inventar gospodăresc și alte materiale, în sumă totală de 2 985 380 lei, conform tabelului din pag. 10.

Activitatea tehnico-productivă, pe lîngă formarea deprinderilor și aptitudinilor profesionale are drept scop să dezvolte și însușirile specifice relațiilor cu care elevii se vor întîlni în exercitarea viitoarei meserii, în viața cotidiană.

De aceea, considerăm că școala trebuie să devină o microîntreprindere, atelierele-școală pe clasă să se transforme în secții ale acesteia, iar elevii să lucreze în echipe pentru a se crea climatul pe care-l vor întîlni în cadrul întreprinderii industriale ; paralel cu aplicarea sistemului de notare, elevii să fie stimulați material cu cote procentuale în bani din valoarea obiectelor confecționate de ei ș.a.m.d.

Denumirea unității	U/M	Total 1972-1975	din care:			
			1972	1973	1974	1975
1. *Grădinițe cu orar normal*						
— inventar moale	Lei	293.000	160.000	38.000	50.000	45.000
— inventar gospodăresc	„	370.000	250.000	60.000	30.000	30.000
2. *Unități școlare*						
— inventar moale	„	85.000	30.000	10.000	30.000	15.000
— inventar gospodăresc	„	250.000	30.000	80.000	50.000	90.000
3. *Unități sanitare*						
— inventar moale	„	1.257.740	300.000	296.000	310.640	351.740
4. *Trustul de construcții*	„	450.000	150.000	100.000	100.640	100.000
TOTAL GENERAL :	„	2.984.380	1.190.000	584.000	578.640	631.740
din care :						
— inventar moale	„	1.645.380	490.000	344.000	399.640	411.740
— inventar gospodăresc	„	890.000	550.000	140.000	80.000	120.000
— Trustul de construcții	„	450.000	150.000	100.000	100.000	100.000

Organele de partid și de stat ale municipiului nostru își propun să studieze și să sprijine mai eficient — avînd la bază o oarecare experiență acumulată — munca elevilor în ateliere școlare, cît și în producția directă, vizînd sprijinirea platformei industriale în pregătirea temeinică a forței de muncă necesară producției.

În altă ordine de idei, va trebui să lărgim profilul practicii în funcție de necesitățile unităților noastre industriale, acolo unde condițiile permit acest lucru, folosind mai bine baza materială a acestora.

Deoarece în oraș nu avem întreprinderi ale industriei ușoare, unde un număr mai mare de fete să poată participa la o practică de tip industrial, va trebui să profilăm unele ateliere care să execute lucrări în condiții asemănătoare cu cele din fabrică, iar pe lîngă secția covoare a Întreprinderii de industrie locală și pe lîngă Cooperativa „Flacăra" vor fi cuprinse mai multe grupe de fete care să se inițieze în meseria țesutului de covoare.

Și în mediul rural practica va trebui orientată spre profiluri care să fie în concordanță cu perspectiva mecanizării, cît și cu dezvoltarea activităților industriale din comune.

Considerăm că în viitor, practica tehnico-productivă va trebui să contribuie mai substanțial și la orientarea profesională a elevilor. Dezvoltarea industrială în continuare a municipiului nostru, prin construirea de noi obiective și capacități de producție, va solicita forța de muncă capabilă să exploateze mașinile și utilajele.

Actuala structură a profilului practicii tehnico-productive din municipiul nostru, comparată cu necesarul de forță de muncă pentru actualul cincinal, scoate la iveală următoarele aspecte :

Absolvenții școlii de cultură generală sau de liceu nu dobîndesc ceea ce numim o preprofesionalizare, în sensul că la absolvirea școlii generale sau a liceului, după o scurtă perioadă de ucenicie la locurile de muncă, să poată fi încadrați în producție. Acest neajuns este evidențiat și de faptul că la sfîrșitul anului 1972 în municipiul nostru erau 232 absolvenți ai liceului de cultură generală neîncadrați în muncă, iar în prezent au rămas în evidența oficiului pentru repartizarea forței de muncă încă 173 asemenea cazuri.

Absolvenții școlilor de cultură generală din municipiu și alte orașe se orientează în mică măsură spre învățămîntul profesional și spre cursuri pentru ucenici.

În anul școlar 1972—1973, la Centrul școlar de chimie din municipiul Gheorghe Gheorghiu-Dej, din totalul de 850 elevi cuprinși în învățămîntul profesional, 555 sînt de la sate și numai 295 din oraș.

Profilarea atelierelor-școală din mediul rural, nu ține seama încă de necesitățile dezvoltării în perspectivă a comunei. O privire asupra structurii profilului practicii productive a școlilor din comunele suburbane ale municipiului relevă temeinicia afirmațiilor noastre.

Din 1 230 elevi încadrați în diferite profile ale activității tehnico-productive, 870 lucrează în agricultură, reprezentînd 71% ; 133 croitorie, ceea ce reprezintă 10,8%; cusături naționale 93, cu un procent de 7,5% ; broderie — 37, adică 3% ; mecanici auto — 37, reprezentînd 3% ; mecanizatori-agricultură — 35, egal cu 2,7%, iar 25, adică 2%, fierari.

Deși sînt legi care reglementează și impun înființarea unor unități industriale pe lîngă cooperativele agricole de producție, consiliile populare și cooperativele de consum, totuși comunele, cînd au de construit anumite obiective apelează fie la întreprinderile de gospodărie orășenească, fie la cooperația meșteșugărească. Se simte lipsa meseriașilor necesari acestor profesii, cum sînt : zidari, sobari, tinichigii, zugravi, fierari, rotari, dulgheri etc.

Caracteristic pentru dezvoltarea în viitor a agriculturii țării noastre este creșterea gradului de mecanizare a lucrărilor ; or, tocmai acest aspect esențial a scăpat din vedere : formarea sau orientarea elevilor spre meserii ca șofer, motopompist pentru irigații, electrician, zootehnist etc.

Răspunsul dat la testarea realizată în rîndul a 1 112 elevi în cele două comune suburbane ale municipiului arată că nici în viitor, orientarea profesională a elevilor nu va fi în raport cu cerințele economice. Astfel, aproximativ 620, respectiv peste 50% din numărul celor testați, doresc să devină : profesori (130), medici (140), ofițeri (57), învățători (57) etc. Observăm o destul de pregnantă tendință spre profesiuni intelectuale și mai observăm, fără dificultate, că munca de orientare profesională este încă departe de a răspunde necesităților.

Se impune pentru viitor, ca să restructurăm actualul profil al practicii tehnico-productive, în scopul creșterii eficienței sale, atît sub aspectul orien-

tării profesionale a elevilor, cît și al creșterii gradului de profesionalizare a elevilor, încît, după o perioadă scurtă de ucenicie, să fie încadrați în muncă.

Să creăm un sistem de orientare școlară și profesională pentru a realiza un acord între necesitățile industriale și dorințele (încă vagi) ale elevilor.

Acest lucru rămîne însă numai un deziderat dacă școlile nu vor fi încadrate cu maiștri instructori de specialitate, stăpîni pe tehnica actuală și tehnologia modernă.

Prevederile actualului sistem de încadrare în învățămînt și de salarizare, nu pot asigura recrutarea și selecționarea unor cadre bine pregătite pentru practica tehnico-productivă. De aceea, propunem ca maiștrii-instructori, începînd cu anul 1973—1974, să fie încadrați în baza Legii nr. 12/1971 privind încadrarea și promovarea în muncă a personalului din unitățile socialiste de stat, salarizați conform Hotărîrii nr. 914 din 1968, iar perfecționarea pregătirii profesionale să se facă în conformitate cu Legea nr. 2 din 1971 de către Ministerul Educației și Învățămîntului împreună cu ministerele de profil.

În concluzie, consider că pentru a îmbunătăți activitatea tehnico-productivă din școli, vor trebui rezolvate și probleme de alt ordin, cum ar fi :

— asigurarea cu materialele necesare pentru executarea lucrărilor, fixarea prețurilor și sistemul de plată a contravalorii acestora de către școală ;

— delimitarea pe plan local a conținutului activității practice din cercurile pionierești existente la Casa pionierilor și în atelierele-școală ;

— stimularea materială a elevilor cu cote procentuale în bani din realizarea contravalorii obiectelor confecționate de ei, (păstrîndu-se evident și sistemul de notare).

Analiza temeinică a felului cum se desfășoară activitatea tehnico-productivă, în funcție de realitățile procesului muncii din municipiul nostru, relevarea unor aspecte neîmplinite, căutarea și adoptarea soluțiilor oportune, realiste, valorificarea atentă și integrală a valențelor muncii de orientare profesională, iată doar cîteva forme a căror realizare ne vor permite să creștem tînăra generație la nivelul înaltelor exigențe ale etapei făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate.

Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU

Contribuţia şcolii de cultură generală la pregătirea forţei de muncă

1. În elaborarea unei concepţii cu implicaţii largi, de perspectivă, în pregătirea forţei de muncă necesare construcţiei desfăşurate a socialismului şi comunismului în patria noastră — în perspectiva anilor 1980 şi mai departe — se impune în primul rînd să analizăm, fie şi sumar, dinamica profesiilor raportată la influenţa exercitată de dezvoltarea ştiinţei şi tehnicii contemporane.

Cu privire la *rolul* ştiinţei şi tehnicii în zilele noastre tovarăşul *Nicolae Ceauşescu* spunea: „Trăim în perioada celei mai ample revoluţii tehnico-ştiinţifice care modifică în mod radical condiţiile producţiei materiale şi posibilităţile de valorificare a bogăţiilor naturale în folosul omului".

În ce priveşte *influenţa* pe care o exercită ştiinţa asupra dezvoltării sociale, secretarul general al partidului arăta cu acelaşi prilej că „aplicarea în practică a rezultatelor sale, face ca ştiinţa să devină o însemnată forţă de producţie, un factor hotărîtor al mersului înainte al economiei şi culturii, al întregii societăţi" [1].

Una din *consecinţele* principale ale evoluţiei mereu mai rapide (exponenţiale) a ştiinţei şi tehnicii contemporane o constituie *dinamica profesiilor*. Lucrările de economie politică, acelea cu profil de organizare a muncii şi producţiei arată că dinamica socială a muncii apare de timpuriu. Încă în antichitate găsim profesii separate pentru stoleri, lemnari, căruţaşi, sculptori. În evul mediu evoluţia socială a muncii duce la un număr de 20—30 de feluri de meşteşuguri. Peste 500 de ani găsim, în Germania de pildă, cîteva sute de profesii. Statisticile vremii arată că în anul 1895 în această ţară erau un număr de 10 298 profesii [2].

In lumea contemporană dinamica profesiilor este determinată de nivelul aplicării în producţie a ştiinţei şi tehnicii, de gradul de mecanizare şi automatizare a tehnologiilor. În Franţa, de pildă, în intervalul 1959—1964 peste 4 milioane de persoane şi-au schimbat profesiunea. Azi avem multe profesii noi, care cu un secol în urmă, cu un deceniu chiar, nu îşi aveau puse la punct nici măcar principiile metodologice ce stau la baza acestora: electronica, chimia, genetica, ci-

[1] Nicolae Ceauşescu, *Expunere cu privire la îmbunătăţirea organizării şi îndrumării activităţii de cercetare ştiinţifică*, Editura politică, Bucureşti, 1965, p. 6.

[2] Virgil N. Madgearu, *Curs de economie politică*, Institutul de cercetări economice, 1944, p. 104.

bernetica etc. Se prevede că în anul 2000 din 10 profesii vor fi noi un număr de 8, necunoscute în lumea muncii de azi.

O analiză mai atentă a dinamicii anumitor profesii în S.U.A. — între anii 1950—1960 arată o creştere anuală cu 8,5% pentru operatorii la maşini de birou, cu 6,0% la ingineri, cu 3,5% la maiştri, cu 6,0% pentru laboranţi [3].

În Uniunea Sovietică, dinamica anuală a profesiilor între 1939—1959 a înregistrat o creştere cu 6,3% pentru ingineri, 5,3% maiştri, 6,6% oameni de ştiinţă, 4,1% strungari în metal etc. [4].

Încă din anul 1958, cunoscutul om de ştiinţă *J. D. Bernal* previziona că la finele secolului nostru vor lucra în domeniul ştiinţei un procent de 20% din numărul total al oamenilor muncii. *N. N. Semionov* şi *P. Kapiţa* (U.R.S.S.) au estimat numărul acestora pînă la un procent de 50%.

Se prevede, de asemenea, o creştere într-un ritm rapid a profesiilor legate de sectorul terţiar: servicii, transporturi, comerţ, administraţie. Aceste profesii deţin în România un procent de 19—20%, în timp ce în U.R.S.S. procentul în acest sector este de 32%, în Franţa 42%, în R.F.G. 42%, în Japonia 43%.

Studiile de prognoză a profesiilor în domeniul rural prevăd o reducere masivă în anii următori, în toate ţările. În România populaţia ocupată în agricultură deţinea în 1970 un procent de 40,3% din forţa activă, în timp ce în 1980 va ajunge la 30—35%, iar în 1990 la 10—15%.

Cercetarea ştiinţifică — fundamentală, de dezvoltare şi tehnico-aplicativă — concură permanent la crearea de noi profesii, extinde cîmpul activităţilor umane, creează noi trebuinţe şi mijloace pentru satisfacerea lor.

2. Oamenii de ştiinţă în problemele organizării muncii, specialiştii, arată că în condiţiile ştiinţei şi tehnicii de azi, creşte tot mai mult *rolul omului în organizarea producţiei*, în sporirea avuţiei naţionale. După *H. Fayol*, unul din întemeietorii ştiinţei conducerii organizaţiilor economice, organizarea unei întreprinderi constă în „a construi dublul organism — material şi social al întreprinderii — şi, în înzestrarea acesteia cu tot ceea ce este necesar pentru funcţionarea ei: materiale, utilaje, capitaluri, *personal*" (subbl. ns.) [5].

Una din definiţiile cele mai complete privind organizarea producţiei, care arată în mod pregnant *rolul omului* ca factor productiv este aceea dată de *Marvin Bower*. După el, organizarea implică: a defini munca sau activităţile ce trebuie îndeplinite, care devin în acest fel *sarcini*; a regrupa aceste activităţi într-o funcţie care poate fi încredinţată unui individ — ele devenind astfel *responsabilităţi*; a atribui o *autoritate* fiecărei funcţii, cu care titularul va putea fie să se achite de propriile responsabilităţi, fie să ordone altora şi să le asume; a defini raporturile *ierarhice* dintre diferite funcţii; în sfîrşit, a preciza *calităţile personale* necesare pentru ca fiecare funcţie să fie îndeplinită în cele mai bune condiţii [6].

---

[3] Cf. datelor comunicate de M. Rutzika, S. Swerdloff în „Monthly Review", 11/1962 (The Occupational Structure of U. S. Employment 1940—1960).

[4] Comunicatul Direcţiei centrale de statistică de pe lîngă Consiliul de Miniştri al U.R.S.S. Împărţirea populaţiei U.R.S.S., pe grupe sociale, ramuri ale economiei şi profesiuni şi nivelul de instruire al celor ce prestează munci fizice şi intelectuale, în „Voprosî Ekonomiki", nr. 1/1966.

[5] H. Fayol, *Administration industrielle et générale*, Dunod, Paris, 1966.

[6] Marvin Bower, *Diriger c'est vouloir*, Hachette, Paris, 1968.

După cum relatează *Baron Jacques*[7], în orice întreprindere din S.U.A. fiecare salariat primește sub numele de „job description", un document în care se arată precis sarcinile ce îi revin. Pornindu-se de la aceste sarcini, se caută omul care corespunde acestui profil.

Sociologul francez *G. Friedmann*, sesiza cu zece ani în urmă sarcinile ce revin învățământului pentru a se menține aproape de ritmul evoluției tehnico-științifice de azi. *„Învățământul* — spunea el — *pentru a fi modern — să se inspire pe larg din noile realități ale secolului al XX-lea, lucid orientat în direcția înțelegerii lumii din ce în ce mai tehnice și științifice"* [8] (subl. ns.).

3. Sarcinile puse învățământului de conducerea partidului nostru, personal de tovarășul *Nicolae Ceaușescu*, secretarul general al partidului, ca la terminarea școlii de 10 ani sau a liceului tineretul să capete asemenea cunoștințe care să-i dea posibilitatea ca, în cazul că nu își continuă studiile în învățământul superior, să se poată încadra într-o activitate practică, cu precădere în producție, impun factorilor chemați să aplice aceste indicații studierea cu atenție, în toată complexitatea lor, a unor aspecte ca acestea :

— care vor fi în următorii 10—20 de ani, în perspectiva anului 2000 chiar, profesiile ce se vor dezvolta în mod dominant ;

— care sînt tendințele esențiale în dinamica profesiilor ;

— care va fi raportul — în perspectivă — între forța de muncă umană și cea tehnică ;

— pe ce căi se va putea realiza modernizarea continuă a învățământului nostru, astfel ca în viitorul apropiat să se asigure tuturor tinerilor (de la orașe și sate) posibilități egale de pregătire profesională și de încadrare într-o profesie, ținîndu-se seama în mod eficient de aptitudinile acestora și de opțiunile lor ;

— ce probleme specifice se ridică pentru fete în pregătirea lor pentru o profesie.

În țara noastră dinamica profesiilor urmează drumul mereu ascendent al industrializării și modernizării producției în toate sectoarele. Ea se realizează pe coordonatele politicii partidului și statului nostru, prevăzute în documentele Congresului al X-lea al P.C.R. și planul de stat pe perioada 1971—1975, pe baza programului de pregătire a cadrelor pe perioada 1971—1980.

În planul de dezvoltare economico-socială a României pe anii 1971—1975 se prevede printre altele : în perioada 1971—1975 investițiile centralizate din fondurile statului vor însuma 420—435 miliarde lei ; în agricultură vor fi investite din fondurile centralizate ale statului circa 60 miliarde lei.

Ca urmare, vor apare noi ramuri ale industriei moderne și se vor dezvolta profesii de profil (construcții de mașini, industria electronică și electrotehnică), mecanică fină, producția de nave, industria petrochimiei, în domeniul materialelor de construcții; se vor extinde și vor apărea noi ramuri de mecanizare în agricultură.

În această perioadă vor fi introduse procedee tehnologice moderne (mai ales în industria chimică, siderurgică și construcția de mașini) ; va crește gradul de mecanizare în toate sectoarele ; se va extinde tehnica de calcul și se va crea

[7] Baron Jacques, *Entrprise*, Paris, 1967.

[8] Georges Friedmann, *Humanisme du travail et humanité*, în „L'Éducation nationale", 1963, nr. 7.

progresiv sistemul național de prelucrare a datelor și cel de informare și documentare științifică și tehnică ; va fi promovată larg cibernetica și informatica în producție și gestiune.

Ca urmare a acestei dinamici industriale au apărut deja noi meserii și profesii în siderurgie (operator de pupitru de comandă), în industria aluminiului și automobilelor, în electronică (electrician aparate de măsură și automatizare, montator de aparatură electronică, operator pentru construirea transistorilor, electricieni pentru construirea de aparate de radio și televiziune etc.), în industria chimică (laborant pentru analize fizico-chimice, protecția anticorosivă etc.).

În cercetările pe care le desfășoară colectivul din Institutul de științe pedagogice în cadrul temei *Educația prin muncă și pentru muncă, în vederea integrării sociale a tineretului*, în județul Teleorman, municipiul Gheorghe Gheorghiu-Dej și în unele școli din București —, în colaborare cu inspectoratele școlare și cu sprijinul nemijlocit al consiliilor populare respective — s-au urmărit și unele elemente de prognoză a forței de muncă în perspectiva anilor 1970—1980 [9].

4. Introducerea *Pregătirii tehnico-productive* ca obiect de învățămînt, începînd din anul 1971—1972 și măsurile luate de conducerea partidului în direcția apropierii școlii de practică, de viață — în toate verigile sale — a creat cadrul organizatoric propice unei educații în spiritul muncii pentru toți elevii țării, deschizîndu-se largi perspective *cercetărilor în domeniul orientării școlare și profesionale* [10].

În prezent funcționează în cadrul școlii de cultură generală 13 000 de ateliere-școală, în care își desfășoară activitatea peste 9 500 profesori-maiștri. Pentru a putea aprecia dimensiunile acestei acțiuni inițiate de conducerea partidului, este suficient să arătăm că în aceste ateliere lucrează în prezent, numai la nivelul liceului, un număr de 500 000 elevi, efectuînd săptămînal aproximativ 3 milioane de ore muncă.

În cercetările noastre am plecat de la ipoteza de bază că *atelierul-școală se impune să devină laborator al educației prin muncă, cu funcționalități integrativ-sociale complexe.*

Activitatea în atelier poate ajuta pe elevi să-și însușească bazele tehnice, tehnologice și economice. În același timp, să le formeze priceperi și deprinderi în domeniul muncii, la diferite nivele, de la cele incipiente (pilire, tăiere etc.),

---

[9] Pot fi menționate aci studiile : Valerian Ghineț, *Activitatea tehnico-productivă a elevilor în concordanță cu cerințele economice*, „Revista de pedagogie", nr. 4, 1973 ; Petre Bărbulescu, *Cercetări cu privire la dinamica socio-economică a județului Teleorman și implicațiile ei în educație* ; Dan Dragnea, *Dinamica profesiilor și implicațiile ei asupra orientării profesionale a tineretului* (în volumul *Pregătirea pentru muncă — obiectiv al învățămîntului*, 1971).

[10] Dintre articolele apărute în revista „Orientarea școlară și profesională" amintim : Dumitru Salade, *Activitățile tehnico-productive, important sprijin al orientării școlare și profesionale* (nr. 2, 1972, p. 11) ; Romeo Dăscălescu, *Contribuția cercurilor de elevi la orientarea școlară și profesională* (nr. 1, 1972, p. 37) ; Gheorghița Fleancu, *Orientarea pionierilor spre tehnica modernă* (nr. 2, 1971, p. 39).

Revista de pedagogie a consemnat de asemenea unele studii privind implicațiile educative ale activității tehnico-productive în școală : George Văideanu, *Semnificația pedagogică a activităților tehnico-productive* (nr. 9/1961, p. 3) ; V. Popeangă, *Valoarea integrată a muncii productive a elevilor* (nr. 5, 1972, p. 21) ; Teodor Gal, *Lecția practică de atelier* (nr. 11 din 1971, p. 24) ; Nicolae Apostolescu, *Un nou model al școlii de cultură generală ; Integrarea tineretului, principiu organizatoric de bază a învățămîntului* (nr. 6, 1971, p. 95 și nr. 7, 1971, p. 82).

pînă la formele superioare ale muncii în domeniul electronicii. Opinăm ca aci elevii să învețe 25—40% din timpul afectat : istoria și tehnologia muncii (în ansamblu și pe profil), să se întîlnească cu muncitori fruntași în producție, cu inovatori, să lucreze efectiv 40—60% din timpul prevăzut în programe pentru activitățile respective. În atelier elevii să cunoască principalii factori care caracterizează procesul de producție modernă : proiectarea tehnologică, organizarea muncii, bazele științifice ale tehnicii, precum și sensul social al activității lor în procesul de producție. În cadrul activităților tehnico-productive elevii să poată observa și analiza proprietatea materialelor, să observe și să învețe construcția de mașini, mecanisme, aparate ; să învețe tehnologii, folosirea instrumentelor, montarea și demontarea mașinilor. Școlarii să fie îndrumați și ajutați spre descoperiri și inovații.

Activitatea tehnico-productivă desfășurată în atelierul-școală, munca în ansamblul ei în școală și în afară, îndeplinește o funcție complexă, nucleul principal al acesteia constituindu-l *educația politehnică, condiție și cerință fundamentală, în orientarea școlară și profesională, în pregătirea tineretului pentru o profesie.*

Conceput astfel, *sistemul educației prin muncă* în școală, *activitatea tehnico-productivă* în atelierul-școală sau în producție ca *subsistem,* se corelează pe toate planurile cu preocuparea de *educație politehnică a tuturor elevilor din școala de cultură generală,* în mod gradat, specific, mereu ascendent, de la educația politehnică pe o gamă extrem de întinsă de preocupări, pînă la însușirea unei profesii, moment decisiv al încadrării în anumit loc de muncă. Pe acest fond de idei a apărut necesitatea îmbinării organice între cele două culturi, cea umanistă și cea științifică-tehnică, cucerire metodologică fundamentală a pedagogiei moderne. Ideea de autonomie, de respingere reciprocă și de concurență între cultura generală umanistă și cea tehnică devine o falsă problemă în condițiile evoluției mereu accelerate a științei și tehnicii moderne.

Se întîlnește, pe de altă parte și părerea că diferitele meserii ca cea de strungar, electrician, matrițer etc., sînt complet separate. *Se impune a fi reliefat faptul că toate meseriile au un fond comun de cunoștințe. Cunoașterea proceselor de producție moderne, a tehnologiilor, a aspectelor economice privind organizarea producției (aprovizionare, fluxul tehnologic, desfacere) constituie un fond comun de educație politehnică, de fapt baza de la care este necesar să se pornească în însușirea unei profesii. Aceasta este calea principală de apropiere a școlii de cultură generală de producția modernă, dar și una din principalele direcții ale modernizării învățămîntului nostru.*

5. Participînd în luna noiembrie 1972, împreună cu un colectiv de cercetători din Institutul de științe pedagogice, la efectuarea unui sondaj pe teritoriu privind situația absolvenților liceelor de cultură generală, seria 1971—1972 *, din analiza datelor a reieșit, printre altele :

* Sondajul a fost efectuat la 3 nivele diferite : județean, municipal și în unități școlare din mediul urban și rural. Au fost cuprinse în cercetare județele : Cluj, Iași, Bacău, Argeș, Brașov, Teleorman, pe un eșantion de 11 000 de absolvenți din 70 de licee de cultură generală. La această acțiune au participat : Petre Bărbuelscu, Vl. Krasnaseschi, El. Romocea, Leon Țopa, I. Vendeș, N. Vințanu, Mariana Neagoe. Studiul pentru Ministerul Educației și Învățămîntului a fost elaborat de Petre Bărbulescu și Vladimir Krasnaseschi.

a) Media absolvenților de liceu (băieți și fete împreună), neîncadrați în producție, care nu continuau studiile, varia între 15—35%. Procentul fetelor neîncadrate, era mai mare, variind între 20—45%. Aceasta se datorește faptului că profesiile de profil feminin sînt cu mult mai puține, iar în competiția dintre băieți și fete, pentru aceeași profesie sau același loc de muncă, băieții sînt preferați.

b) Școlile profesionale, liceele de specialitate și școlile postliceale pregătesc — pe profil — forța de muncă la nivel corespunzător. Absolvenții acestor școli sînt preferați la ocuparea posturilor de bază, față de absolvenții de liceu. Așa, de pildă, în municipiul Gheorghe Gheorghiu-Dej, în cadrul Grupului școlar de chimie se pregătesc elevii pentru opt profesii în acest domeniu. Dacă avem în vedere aci și absolvenții Liceului industrial de chimie, observăm că *absolvenții liceului de cultură generală rămîn la periferia profesiilor de profil din municipiul respectiv.* Așa se explică faptul că în 1972 erau în acest municipiu un număr de 232 absolvenți de liceu neîncadrați în muncă.

c) În sondajul efectuat s-au urmărit — prin corelație — și unele aspecte privind încadrarea în muncă a absolvenților liceelor de specialitate și ai școlilor profesionale. Astfel, în județul Iași, nu erau încadrați 10 din cei 347 absolvenți ai liceelor industriale (seria 1971—1972); 6 absolvenți ai seriei 1971—1972 de la liceul economic; 37 din cei 210 absolvenți ai școlii profesionale a Uzinei mecanice „Nicolina".

d) Dintre constatările și concluziile desprinse cu prilejul acestui sondaj și a întocmirii studiului respectiv am reținut și faptul că în *prezent există o slabă colaborare între conducerile școlilor și ale întreprinderilor în plasarea în muncă a absolvenților de liceu, aceștia aflîndu-se adesea în situația de a se descurca singuri într-o problemă capitală pentru viața lor de viitor.*

6. *Unele concluzii:* a) În elaborarea concepției privind contribuția școlii de cultură generală la pregătirea forței de muncă se impune să avem în vedere atît *sarcinile prezente, dar și pe acelea de viitor.* În acest sens prospectarea profesiilor dominante în anii 1980—1990 devine o necesitate stringentă.

b) Școala generală, liceul în special, îmbogățit în conținut cu o cultură tehnică și tehnologică, devine o sursă de cadre pentru toate sectoarele, atît cele direct productive cît și în domeniul artei, științei, culturii în general. În acest scop omologarea socială de noi profesii, îmbogățirea nomenclatorului de specialități și profesii noi, pe care le poate învăța un elev în școală devine o cerință fundamentală. (În prezent atelierele de tîmplărie, croitorie, lucru de mînă ocupă un procent de 60% din totalul atelierelor existente.)

c) În *structura* atelierelor-școală se impun îmbunătățiri în sensul concentrării lor în ateliere interșcolare, în realizarea de microîntreprinderi, în construirea de combinate tehnice profilate pe profesiile de bază la nivelul reședințelor de județ și a municipiilor etc.

d) Ținînd seama de necesitatea unei culturi politehnice de bază și de *mobilitatea profesiilor în zilele noastre,* apreciem, că în viitor — la nivelul liceului — nu este indicat ca elevii să practice o singură meserie în toți anii. În primii ani elevii să capete o cultură politehnică generală, trecînd prin diferite profesii, iar în ultimii 2 ani, sau chiar numai în anul IV să-și însușească profesia în care vor lucra după terminarea liceului. Deci, un grup de meserii de profil apro-

piat, pentru a se ajunge la *specializarea într-o meserie.* Numai astfel vom putea pregăti pe elevi pentru *profesii cu profil larg,* îi vom face capabili să treacă de la o profesie la alta.

În acest caz sarcina principală a școlii este de a cultiva la elev un fel de *polivalență profesională,* de polivalență manuală și intelectuală.

e) *Atelierul-școală* are încă multe *valențe educative* insuficient explorate. Aci este locul de întîlnire între cunoștințele învățate la fizică, chimie, matematică și activitatea tehnico-productivă. În acest sens, nicăieri nu se poate aplica mai bine preceptul formulat de K. Marx că în *procesul muncii se îmbină munca mîinii cu aceea a capului.*

Activitatea educativă în școală să dezvăluie pe larg frumusețea muncii, poezia acesteia. Să nu se piardă însă din vedere și „proza muncii", eforturile care se cer dozate, sporite pe măsura înaintării în viață a elevilor. Trecerea de la joc la muncă este o operă extrem de dificilă și impune un tact pedagogic deosebit.

f) În pregătirea tineretului pentru integrarea lui socială, pentru *orientarea spre o profesie,* să avem în vedere mereu această triadă : *abilități-înclinații, opțiunile elevului și cerințele sociale.* În această direcție, *psihologii școlari, diriginții, pedagogii, au în atelierul-școală un laborator deosebit de eficace în realizarea unei orientări școlare și profesionale corespunzătoare.*

g) Se impune o *raționalizare atentă a forței de muncă.* A folosi ca muncitori necalificați, în sectoare periferice ale producției absolvenți de liceu cu o cultură ridicată, înseamnă de fapt a irosi investițiile făcute în sfera învățămîntului, investițiile în om. Pentru înlăturarea deficiențelor la care ne-am referit în cuprinsul acestui studiu se impune *o politică unitară* (concepută în sistem) *a pregătirii forței de muncă* la nivelul liceului sub diversele sale profile, a școlilor profesionale etc.

h) În pregătirea forței de muncă pentru o societate socialistă multilateral dezvoltată să avem în vedere nu numai sarcina pusă de societate de a spori mereu producția pe cap de locuitor, pentru ridicarea continuă a nivelului de trai, dar și aceea de a pregăti *acest cap, cu o mare mobilitate a structurilor mintale,* capabil de *a fi mereu receptiv la noile cuceriri ale științei și tehnicii zilelor noastre.*

Prof. IOAN HAN, director
Prof. EUGENIA POP, director adjunct
Liceul de cultură generală — Zalău

Pregătirea tehnico-productivă a elevilor și asigurarea necesarului forței de muncă

În Cuvîntarea ținută la Cluj cu prilejul deschiderii anului universitar 1972—1973, secretarul general al Partidului Comunist Român, tovarășul Nicolae Ceaușescu sublinia următoarele: „Învățămîntul trebuie să asigure o asemenea pregătire, încît, după absolvirea liceului, tînărul să se poată încadra muncitor calificat în ramura pentru care s-a pregătit".

Pentru traducerea în viață a obiectivelor și sarcinilor ce revin învățămîntului pe linia pregătirii tehnico-productive a elevilor, conducerea Liceului de cultură generală din Zalău a procedat din timp la organizarea, pe baza unui studiu amănunțit, a posibilităților pe care le oferă structura economică a orașului nostru, precum și școala, prin dotarea și amenajarea atelierelor necesare, menite să asigure climatul propice instruirii practice a tineretului școlar.

Cunoscînd necesarul de forță de muncă pentru industria județului Sălaj, care înscrie pe harta economică a țării, doar de la înființarea sa, obiective industriale de interes republican, am conceput ca cea mai mare parte din elevii școlii noastre să desfășoare activitatea tehnico-productivă în cadrul acestor întreprinderi, reținînd în atelierele-școală (lăcătușărie, țesut covoare, croitorie-cusături) 18 grupe din cele 33 existente.

Pentru organizarea științifică a activității tehnico-productive, la nivelul conducerii de școli și al întreprinderii, s-au încheiat contracte care stipulează următoarele: asigurarea locului de pregătire, antrenarea celor mai bune cadre din întreprindere pentru instruirea elevilor, respectarea de către ambele părți a programului de muncă, în sensul realizării orelor prevăzute în programa de calificare, calificarea la locul de muncă și atestarea, pe bază de examen, ca muncitor calificat a absolvenților, precum și prioritate în încadrarea acestora.

Ținînd cont de faptul că majoritatea elevilor noștri sînt fete, am cuprins un număr de 12 grupe pentru pregătirea în cadrul Întreprinderii „Filatura de bumbac", instuirea lor făcîndu-se pe baza programului cursurilor de calificare, gradul I, conform H.C.M. nr. 2105. Din totalul de 798 ore, 648 s-au rezervat pentru pregătire practică și 150 pentru pregătire teoretică.

Rezultatele obținute în anii trecuți privind încadrarea absolvenților în producție au constituit, de asemenea, un indiciu că organizarea grupelor pentru instruire în cadrul Filaturii de bumbac va da rezultate bune: 90 de absolvente de liceu lucrează în prezent cu rezultate bune și foarte bune în această

întreprindere ; organizarea unui concurs de „mîini măiestre" a desemnat pe primele trei locuri trei absolvente ale liceului nostru, ceea ce constituie un exemplu pozitiv pentru tinerele care se pregătesc și muncesc aici.

În urma convenției (contract) încheiată cu întreprinderea au fost asigurate locuri de muncă pentru fiecare elevă, și mai mult decît atît, se realizează o instruire în cadrul tuturor fazelor procesului tehnologic, începînd cu cele mai simple și pînă la cele mai complexe. Încă din primul an de instruire elevele vor parcurge întregul proces tehnologic (basaj, carde, laminare, flaier, mașina cu inele, bobinat, dublat bobinarea, răsucirea și ambalarea în magazia de fire), realizîndu-se astfel instruirea, inițierea generală în meseria de filatoare, după care, în anii II, III și IV elevele vor desfășura activitatea în cadrul diferitelor secții ale fabricii, unde se vor specializa și unde se vor încadra după terminarea școlii. Stabilirea secției în care să lucreze elevele după primul an de inițiere generală se va face după opțiunile lor, precum și în funcție de necesarul de cadre pentru o secție sau alta din întreprindere.

În mod similar s-a procedat și cu Întreprinderea de transporturi auto unde efectuează pregătirea tehnico-productivă cinci grupe de băieți care se pregătesc pentru meseriile de mecanic și conducător auto. Aici elevii sînt instruiți de la faza de întreținere a mașinilor pînă la montarea și demontarea, precum și repararea celor mai complicate piese ale motorului, de la cunoașterea regulilor de circulație pînă la conducerea mașinii sub îndrumarea competentă a celor mai buni mecanici și conducători auto.

Organizarea și desfășurarea întregii activități tehnico-productive pe baza contractului stimulează interesul în pregătire, atît din partea conducerii școlii, cît și din partea întreprinderilor care vor reuși să soluționeze problema necesarului de cadre calificate prin angajarea absolvenților ce beneficiază de pregătire practică și o temeinică pregătire teoretică de cultură generală.

În ideea celor exprimate mai sus se concretizează și activitatea de patronare a școlii noastre de către cele două întreprinderi : Filatura de bumbac și Întreprinderea de transporturi auto din Zalău.

În centrul atenției conducerii liceului a stat și organizarea și desfășurarea activității tehnico-productive în atelierele-școală, profilate în funcție de specificul județului nostru, pe linia pregătirii cadrelor necesare economiei, precum și a valorificării tradițiilor artei populare din Sălaj. Își desfășoară activitatea 5 grupe de băieți în atelierul de lăcătușărie, 10 grupe de fete în atelierul de țesut covoare și croitorie-cusături și în perspectivă se va amenaja, tot pentru fete, un atelier de țesătorie axat pe confecționarea unor obiecte de artizanat specifice zonei folclorice a văii Agrijului.

Cunoscînd avantajele desfășurării activității tehnico-productive în atelierele-școală, vom merge în continuare pe linia amenajării și dotării a noi spații de lucru, vom lărgi cadrul microîntreprinderii școlare, care are la bază structura unei întreprinderi industriale. Modul de organizare și desfășurare a activităților practice, în cadrul acestui important obiect de învățămînt, determină realizarea obiectivului fundamental al școlii — educația prin și pentru muncă a tinerei generații.

Activitatea în cadrul unor întreprinderi mari, așa cum este Filatura de bumbac, antrenarea concretă a elevilor în programul de muncă al salariaților

care lucrează aici are puternice valenţe educative. Atîta timp cît atelierul-şcoală nu poate încă reprezenta întru totul o întreprindere este de la sine înţeles că, punerea elevului în contact direct cu ceea ce se numeşte activitate industrială într-o fabrică, îl determină să găsească aici atmosfera muncitorească de lucru, mediul prielnic de educare în şi prin colectiv muncitoresc, va cunoaşte tehnica cea mai avansată, va mînui el utilajele cele mai moderne, va participa alături de oamenii de aici la realizarea sarcinilor de plan, la „conceperea şi punerea în aplicare a unor proiecte îndrăzneţe", aceştia fiind stimulenţi de bază pentru îmbrăţişarea meseriei şi încadrarea în producţie a tineretului.

Instruirea teoretică şi practică a elevilor se face de către cadre cu înaltă pregătire profesională — ingineri, maiştri ; elevii lucrează cot la cot cu cei mai buni muncitori calificaţi ; respectarea programului, valorificarea intensivă a timpului de muncă, organizarea plenară a lucrărilor fabricii pentru realizarea şi depăşirea sarcinilor de plan, constituie, după părerea noastră, forma superioară a disciplinei comuniste.

Afirmaţiile noastre nu vin să nege eficienţa desfăşurării activităţii tehnico-productive în atelierele şcolare, dimpotrivă, considerăm că organizarea programului în acest cadru restrîns trebuie să aibă la bază formele organizatorice specifice activităţii industriale dintr-o întreprindere, pe această linie înscriindu-se concretizarea patronării şcolii de către unităţi economice mari.

Munca în atelierele-şcoală înregistrează, în fond, fazele procesului tehnologic, dar aici este prezent un singur maistru, lipsind anturajul fabricii, competenţa inginerului, a maistrului, a muncitorului cu o înaltă pregătire profesională, valori care nu pot fi compensate integral în atelierele din şcoală, iar posibilitatea elevului, de a verifica spre a se convinge de utilitatea activităţii, atît sub aspect organizatoric, cît şi sub aspect valoric, fiind redusă.

Din experienţa şcolii noastre în acest domeniu am ajuns la concluzia că şi atelierele-şcoală îşi aduc o contribuţie valoroasă în educarea elevilor pentru muncă productivă : fiecare elev este considerat muncitor în producţie, interesat în realizarea sarcinilor de plan ale atelierului, stimulat să participe activ la organizarea şi desfăşurarea procesului de muncă, dezvoltîndu-i-se autoritatea, competenţa în realizarea obiectivelor, spiritul de colectiv, controlul şi autocontrolul, maturitatea în gîndire.

Prin convenţiile încheiate cu cooperativele meşteşugăreşti din oraş, pe linia valorificării produselor confecţionate, apelînd şi la sugestiile elevilor, i-am determinat pe aceştia să fie mai interesaţi în obţinerea produselor de bună calitate : costume populare specifice zonei folclorice a Sălajului, covoare tip „Dorna", obiecte de fier forjat, obiecte pentru dotarea cabinetelor şi laboratoarelor şcolare etc.

Eficienţa atelierelor-şcoală sporeşte pe măsură ce acestea însuşesc pe deplin structura organizatorică a întreprinderii şi utilajul tehnic modern, probleme ce ne preocupă în această etapă. Prin valorificarea produselor realizate în atelierele şcolii noastre, vom înlocui utilajele care nu mai corespund, cu utilaje noi, în vederea perfecţionării procesului de producţie în cadrul microîntreprinderii-şcoală.

Amenajarea şi dotarea a noi spaţii pentru atelierele-şcoală, diversificarea activităţii în cadrul acestora, se va face studiind amănunţit modificările ce apar în structura economică a judeţului nostru şi a economiei naţionale, urmînd ca în viitor majoritatea elevilor să fie cuprinsă în microîntreprinderea şcolară care

va fi patronată pe secții de către întreprinderile industriale din orașul nostru. Aceste ateliere în perspectivă vor deveni secții ale întreprinderilor în care se vor califica elevii, iar produsele vor fi valorificate prin întreprindere, urmînd ca dotarea să intre în sarcina acestora.

Estimînd sumar rezultatele obținute pînă în prezent de către școala noastră în activitatea de pregătire tehnico-productivă a elevilor, cunoscînd sarcinile ce revin școlii în realizarea acestui deziderat major al învățămîntului, concluzionăm prezentul material prin cîteva propuneri.

1. Pregătirea tehnico-productivă a elevilor fiind un proces continuu, pe toată durata de școlarizare a tineretului, considerăm că e necesar să se stabilească o mai mare unitate între pregătirea elevilor în școala generală și în liceul de cultură generală, pentru ca absolvenții școlii generale, la intrarea în liceu să nu mai trebuiască să revină asupra fazelor incipiente ale muncii. În felul acesta s-ar recupera un timp prețios al activității de instruire practică.

2. Dacă scopul final al pregătirii tehnico-productive a elevilor este calificarea și angajarea lor direct în producție, în mod normal, întreprinderilor care patronează școlile le revine sarcina de a dota atelierele. Optăm pentru această idee din următoarele considerente: veniturile care se pot realiza prin valorificarea produselor confecționate în atelier nu sînt suficiente pentru dotarea corespunzătoare în scopul asigurării pregătirii de care beneficiază un tînăr ce se califică în întreprindere. În felul acesta atelierele pot deveni secții în care se pregătesc cadre cu o înaltă calificare, într-o ramură sau alta a producției. Secțiile vor fi profilate, în funcție de necesarul de forță de muncă, stabilindu-se un echilibru între capacitatea de cuprindere a cadrelor în industrie și numărul aproximativ de absolvenți care vor opta pentru încadrare direct la locul de muncă.

3. Pentru a face din atelierele-școală unități puternice pentru pregătirea elevilor, atît sub aspectul dotării cît și sub aspectul încadrării lor cu specialiști de înaltă calificare, microîntreprinderile ar avea un randament sporit, organizate fiind nu la nivel de școală, ci la nivel interșcolar, adoptîndu-se structura unui „trust" al microîntreprinderilor școlare în funcție de specificul unităților de învățămînt, repartizarea lor teritorială în oraș sau comună, precum și în funcție de anumiți factori educaționali ce concură la orientarea școlară și profesională a tineretului.

Inspectoratele școlare, conducerile de școli, prin consultarea conducătorilor de întreprinderi, vor putea asigura promovarea în funcția de maiștri-instructori pe cei mai buni specialiști și educatori în același timp.

★

Instruirea tehnico-productivă a elevilor, înscriindu-se ca obiect principal în pregătirea multilaterală a tineretului, impune colaborarea tuturor factorilor educaționali în scopul realizării țelului final al învățămîntului; școala, întreprinderea, familia, organizația de tineret trebuie să pornească de la stabilirea unor obiective și sarcini comune, să acționeze concomitent, neîntrerupt, prin forme și metode specifice fiecăreia, conștienți fiind că elevii de astăzi vor fi cadrele societății de mîine.

Prof. IULIANA GORUN
Timişoara

Şcoala — pepinieră de cadre pentru întreprinderi

Legarea învăţământului de practică, de viaţă a fost şi este un deziderat major al realităţii contemporane. În acest sens, şcoala noastră a încercat să traducă în viaţă politica partidului nostru în domeniul învăţământului, dezvoltînd atelierele şcolare, mijloc eficient de educare în spiritul dragostei şi respectului faţă de muncă. Concomitent cu dezvoltarea atelierelor şcolare, colectivul de conducere a solicitat Întreprinderii „6 Martie" din Timişoara aprobarea ca un număr de elevi şi eleve să-şi desfăşoare activitatea practică în atelierele întreprinderii. În acest mod s-a creat deprinderea de a munci direct în producţie încă în urmă cu trei ani. Elevii au cunoscut condiţiile de muncă, disciplina muncitorilor şi specificul producţiei întreprinderii sus-amintite. Un grup de eleve şi-au desfăşurat activitatea în cadrul diverselor unităţi ale cooperaţiei, ateliere de artizanat, laboratoare alimentare sau în cadrul fabricii „Fructus", unde s-au deprins cu pregătirea conservelor pentru iarnă.

Această primă etapă a avut în atelierele şcolii un caracter meşteşugăresc, iar pentru elevii care munceau în întreprinderi o fază pregătitoare pentru înfiinţarea microîntreprinderii.

Aplicînd în practică indicaţiile date de tovarăşul Nicolae Ceauşescu, secretarul general al partidului nostru, în „Expunerea la Consfătuirea de lucru a activului de partid din domeniul ideologiei şi al activităţii politice şi cultural-educative", din 9 iulie 1971, în problema pregătirii şi integrării tineretului într-o activitate direct productivă la terminarea şcolii generale de zece ani, în ziua de 19 februarie a luat fiinţă în şcoala noastră prima microîntreprindere din judeţ. Ţinem să arătăm că iniţiativa a aparţinut Inspectoratului şcolar judeţean, personal tov. inspector inginer Cornel Moldovan.

Ne-am propus ca prin organizarea activităţii tehnico-productive în cadrul microîntreprinderii să realizăm :

— lărgirea orizontului elevilor asupra realităţilor de muncă prin integrarea într-o structură organizatorică precisă ;

— înlocuirea nivelului meşteşugăresc al practicii cu o activitate tehnică pe o bază ştiinţific-educativă bine conturată ;

— dezvoltarea la elevi a spiritului de răspundere individuală şi colectivă ;

— dezvoltarea iniţiativei personale şi a spiritului creator, a gîndirii economice a elevilor ;

— posibilitatea încadrării celor care nu reușesc să continue studiile în diverse școli într-o muncă direct productivă, legată de specificul economiei județului.

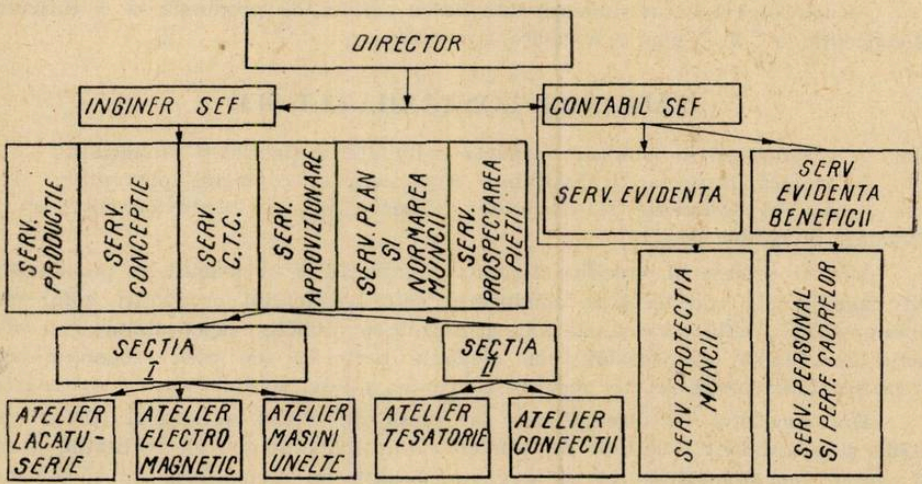
O problemă de prim ordin a constituit-o pentru noi organizarea muncii și a colectivului de conducere al unității.

Adaptînd modul de organizare a muncii dintr-o întreprindere, după cum se va vedea din organigramă, am solicitat sprijinul Întreprinderii „6 Martie" și al Uniunii județene a cooperației meșteșugărești în consolidarea bazei materiale a atelierelor, a încheierii de contracte și perfecționare a cadrelor.

În selecționarea membrilor comitetului de direcție am antrenat organizațiile U.T.C. pe clase, maiștrii-instructori și diriginții. Toți acești factori au făcut propuneri. Spre marea noastră satisfacție între propunerile celor de mai sus a existat o perfectă concordanță, toți orientîndu-se spre cei mai capabili elevi, cu dragoste de învățătură, muncă, cu prestigiu.

La adunarea de constituire și alegere a comitetului de direcție au participat delegați ai Comitetului județean P.C.R., Inspectoratul școlar județean, ziarelor locale, fapt ce a dat o notă de deosebită seriozitate lucrărilor, imprimînd de la început în rîndurile elevilor-muncitori simțul răspunderii pentru acțiunea întreprinsă.

Iată cum am conceput organigrama microîntreprinderii noastre :



S-au stabilit și sarcinile principale ale membrilor comitetului de direcție :

SARCINILE DIRECTORULUI

— organizează și urmărește realizarea și depășirea planului de producție și îmbunătățirea continuă a calității producției ;

— se îngrijește de păstrarea în bune condiții a bunurilor întreprinderii ;

— se îngrijește de îmbunătățirea condițiilor de muncă ;

— asigură respectarea disciplinei în muncă și aplicarea regulilor de protecția și igiena muncii ;

— se preocupă de asigurarea condițiilor pentru organizarea întrecerii socialiste ;

— se preocupă de ridicarea nivelului politic, ideologic și profesional al muncitorilor, tehnicienilor și inginerilor.

SARCINILE INGINERULUI ȘEF

— conduce direct secțiile de producție ;

— organizează secțiile de producție în vederea realizării planului calitativ și cantitativ ;

— asigură condiții pentru ridicarea productivității muncii și scăderea prețului de cost ;

— răspunde de aplicarea măsurilor privind tehnica securității și igiena muncii ;

— urmărește folosirea completă a capacității de producție, a utilajului și se îngrijește de repararea la timp și în bune condiții a acestora ;

— asigură respectarea normelor de muncă, a standardelor de stat și a normelor interne ;

— urmărește ridicarea calificării personalului din întreprindere ;

— controlează și îndrumează activitatea șefului de producție, a colectivului de concepție, a C.T.C., plan și normare, aprovizionare.

SARCINILE CONTABILULUI ȘEF

— organizează și conduce întreaga activitate contabilă și financiară ;

— asigură respectarea disciplinei financiare și controlul preventiv ;

— are în subordine și răspunde de serviciile : „evidența beneficiilor" și „evidența prețurilor de cost".

Sarcini precise și specifice funcției îndeplinite s-au stabilit și pentru ceilalți membri din colectivul de conducere : șeful serviciului producției, șeful serviciului C.T.C., șeful serviciului plan și normarea muncii, responsabilului cu evidența beneficiilor, responsabilul cu evidența prețurilor de cost, responsabilului cu prospectarea pieții, șefului serviciu concepție, șefului serviciu cu aprovizionarea.

Din comitetul de direcție mai fac parte de drept secretarul U.T.C. pe școală și comandantul unității de pionieri. Mai tîrziu, pentru că realitățile muncii cereau, am adăugat și șef de serviciu cu protecția muncii precum și șef serviciu de personal și perfecționarea cadrelor.

De menționat că în alegerea comitetului de direcție ne-am orientat și spre elevii din anii mai mici de liceu, pentru ca aceștia rămînînd mai mult în școală, să cunoască mai bine munca și să poată la rîndul lor să crească alte cadre, care să le ia locul după ce le-au pregătit în prealabil. Nu pot să nu menționez entuziasmul elevilor noștri, mîndria pentru importanța acordată.

În cadrul microîntreprinderii funcționează două secții. Secția I băieți care are trei ateliere : mașini-unelte, lăcătușărie și electricitate. Secția a II-a fete — are de asemenea trei ateliere : croitorie-confecții, artizanat și gospodărie. Colec-

tivul de elevi-muncitori este împărțit pe echipe. S-au confecționat halate, legitimații de intrare atît în microîntreprindere, cît și în întreprinderile care ne patronează.

Am încheiat contracte cu unitățile tutelare, care ne-au sprijinit parțial și cu utilajul necesar și materia primă. O parte din producție este dirijată — mai ales la secția a II-a fete, — spre magazinul înființat de Inspectoratul școlar pentru desfacerea produselor executate de elevii școlilor. De asemenea executăm comenzi pentru piața liberă.

O problemă foarte acută și importantă a fost inițierea membrilor comitetului de direcție în știința conducerii întreprinderii. Un sprijin substanțial am primit din partea comitetului de direcție al Întreprinderii „6 Martie". „Directorul" microîntreprinderii noastre a fost acceptat să participe la ședințele comitetului de direcție al întreprinderii, unde a învățat cum se organizează ședințele de analiza muncii, cum se stabilesc obiectivele producției și modalitățile de realizare. În acest mod el s-a pus la curent și cu sarcinile ce reveneau elevilor-muncitori ai microîntreprinderii. De asemenea, „inginerul șef" a microîntreprinderii a fost instruit de inginerul șef al întreprinderii. La rîndul lui, fiecare membru din colectivul de conducere al microîntreprinderii a fost îndrumat și sprijinit de factorii de răspundere din Întreprinderea „6 Martie". Pentru a se pregăti în știința conducerii, în biroul comitetului de direcție am înființat o bibliotecă pe care am înzestrat-o cu lucrări de specialitate, pe teme, cum ar fi : organizarea conducerii producției și a muncii, formarea și perfecționarea cadrelor de conducere etc.

S-a sudat legătura și între organizațiile de tineret din școală și organizația U.T.C. a întreprinderii; muncitorii-elevi din organizația de pionieri dau spectacole în incinta Întreprinderii „6 Martie", iar uteciștii organizează împreună diferite concursuri, reuniuni etc. Nu exagerăm atunci cînd afirmăm că elevii mai mari din clasele IX-X sau anii II—IV liceu se simt în Întreprinderea „6 Martie" *la ei acasă.*

La toate aceste succese a contribuit și faptul că un număr de patru ingineri ai întreprinderii tutelare sînt angajați ai școlii ca maiștrii-instructori (plata cu ora).

În ce privește organizarea muncii elevilor-muncitori, aceștia sînt împărțiți pe echipe, conduse de șefi de echipă și îndrumate de maiștrii-instructori. Echipele sînt împărțite în nuclee de muncă în care sînt distribuite toate sarcinile ce revin unei clase. Așa de exemplu, la secția a II-a confecții s-au constituit nucleu de creație modele, nucleu de elaborarea documentației tehnice, nucleu de croit, nucleu de producție cu trei subdiviziuni: a) de prelucrare a detaliilor de producție, b) de asamblare a acestor detalii și de primirea produselor, c) de autocontrol de calitate.

Această organizare a creat posibilitatea unei munci în flux continuu atît pe produs cît și pe atribuțiile și sarcinile din nuclee. După însușirea cunoștințelor și deprinderilor pe fel de operații și faze ale procesului tehnologic, specific fiecărui nucleu, elevele sînt rotite de la un nucleu la altul, fiecare elevă trecînd prin toate fazele de muncă în funcție de capacitatea de învățare a meseriei. Pentru acest scop există și grafic nominalizat.

În ce privește meseria în sine, modul de organizare al echipelor în nuclee, s-a acționat în două etape, în funcție de nivelul de pregătire a claselor, respectiv clasele V—VIII, IX—X sau anii I—IV liceu.

După mai bine de un an de la înființarea și organizarea microîntreprinderii, concluziile scot în evidență două rezultate importante : a) posibilitatea însușirii deprinderilor unei meserii de către absolvenții școlii de cultură generală, care se vor putea integra fără eforturi în munca productivă a întreprinderilor.

O importanță deosebită am acordat elevilor din clasele IX și X ale școlii de cultură generală. Bazați pe experiența anilor trecuți, cînd o parte a acestor elevi care și-au desfășurat practica în întreprinderile tutelare s-au încadrat la locurile de muncă pentru care au fost pregătiți, în acest an am întreprins o acțiune mai curajoasă. Ținînd cont și de faptul că flexibilitatea trebuie să fie o trăsătură esențială a omului de mîine, am studiat necesitățile de viitor în problema necesarului de cadre de muncitori ai Întreprinderii „6 Martie". Întrucît solicitările de muncitori în domeniul electromagneticii sînt mari atît pe piața internă cît și cea externă, întreprinderea ne poate rezerva în planul de producție un loc important. Ca urmare, elevii claselor IX și X de cultură generală — atît fete cît și băieți — au învățat în trimestrul I al acestui an școlar bobinajul. În trimestrele următoare vor asimila și celelalte faze necesare procesului de producție pentru ca în final să poată asambla electromagneți. În acest mod, imediat după terminarea claselor de cultură generală ei se vor integra în întreprindere. Constituim deci o pepinieră de cadre pentru Întreprinderea „6 Martie".

b) Formarea personalității omului nou, cu înalte trăsături morale ca : respectul față de muncă, disciplina în muncă, spirit de ordine, conștiinciozitate și dragoste față de profesiune.

Deși aceste obiective au avut primordialitate în activitatea noastră, nu putem neglija și aspectul financiar, material al problemei. Astfel în prima etapă 19.III—15.VI.1972, beneficiile obținute de către cei 1 150 elevi-muncitori au fost de circa 40 000 lei, pe care i-am folosit pentru autodotare. În trimestrul I al acestui an școlar am obținut un beneficiu de 20 000 lei la secția I, deci de către muncitorii-elevi care lucrează pentru Întreprinderea „6 Martie" și 9 385 lei de către secția a II-a. Trebuie menționat că numărul elevilor-muncitori a scăzut la 800 în acest trimestru prin înființarea unei noi unități școlare.

Din beneficiile obținute vom lărgi baza materială a atelierelor și vom moderniza laboratorul de fizică, cunoscînd faptul că aceasta constituie un sprijin important în însușirea cunoștințelor teoretice și aplicarea acestora în practică.

Desigur toate acestea nu au fost prea ușor de obținut. Sprijiniți tot timpul de organele de partid și de stat, de comitetele de direcție a celor două unități tutelare, și bizuindu-ne pe elanul tineresc și entuziasmul elevilor, am reușit să le dăm o bună pregătire pentru viață.

Prof. DUȘAN SABLICI
directorul Liceului nr. 1
Timișoara

Microîntreprinderea și pregătirea elevilor pentru activitatea social-economică

Ne-am propus, în cadrul activității de pregătire tehnico-productive a celor 1 200 elevi de liceu (băieți și fete) cîteva sarcini principale: crearea de ateliere școlare diversificate, în care să fie asigurate locurile de muncă permanente pentru fiecare elev; alegerea meseriilor, pentru marea majoritate a elevilor din industrie care pot fi însușite de către băieți și fete; acordarea, după patru ani, pe lîngă diploma de bacalaureat și a unui certificat de muncitor calificat în diverse meserii; obținerea unor fonduri bănești.

Anul școlar în curs este primul an, cînd în afara unui număr de 180 elevi care lucrează în Întreprinderea „Electrobanat", ceilalți 1 020 lucrează în cele cinci ateliere școlare; un atelier de electrotehnică, cu 35 de locuri de muncă, patronat de „Electrobanat"; un atelier de electromontaj, cu 30 de locuri, patronat de aceeași întreprindere; un atelier de electrotehnică, cu 25 de locuri de muncă, patronat de Întreprinderea FAEM; un atelier de țesut covoare orientale, de 30 de locuri de muncă și un atelier de ceramică cu 15 locuri de muncă, ambele patronate de comitetul de părinți. În funcție de crearea atelierelor și a locurilor de muncă s-a făcut repartizarea anilor de studiu și a elevilor. Fiecare an lucrează în atelierul său o zi pe săptămînă (anii I—II — cîte 5 ore și anii III—IV cîte 6 ore). Fiind un număr mai mare de clase — în unele ateliere se lucrează în schimburi. În fiecare atelier activitatea se desfășoară după modelul întreprinderii patronatoare: elevi (majoritatea) care lucrează la locurile de muncă; elevi care se ocupă cu aprovizionarea și predarea produselor; elevi care fac controlul calității produselor. Unii din ei se ocupă cu ambalarea produselor, alții țin evidența realizării normei zilnice de către fiecare elev, pe bază de grafic.

Maiștri-instructori, cînd au de executat un produs nou, la începutul zilei, dau explicații pentru întregul proces de producție despre locul, rolul produsului în ansamblul producției, cu scheme pe tablă, cu stabilirea normei individuale, pe grupuri de elevi, pe ani de studiu. În cazul repetării aceluiași produs norma zilnică crește, avînd în vedere apropierea ei de cea a muncitorilor din întreprindere. În general, la stabilirea normelor se ține seamă de normarea muncii în întreprinderile care ne patronează și pentru care se execută produsele. Elevii sînt notați în funcție de realizarea cantitativă și calitativă a normei.

La sfîrșitul zilei de muncă, în cadrul fiecărui atelier, se cunosc, fiind consemnați în grafic, elevii care au realizat norma, cei care au depășit-o și cei care

se află sub norma stabilită. Dacă, la nivelul anilor, norma nu poate fi realizată, din cauza absenţelor unor elevi, aceasta se realizează de către elevii prezenţi — dezvoltînd în felul acesta spiritul colectivăţii. Elevii absenţi nemotivat sînt sancţionaţi. Ei sînt puşi în situaţia de a înfrunta opinia colectivelor de elevi din care fac parte, ceea ce s-a dovedit a fi una din sancţiunile cele mai eficiente. S-a urmărit în felul acesta realizarea unei discipline de muncă ferme, care a lăsat o amprentă pozitivă, în general, asupra comportării elevilor.

Producţia pentru întreprinderi se realizează pe baza unor contracte stabilite între microîntreprinderea liceului şi întreprinderea care ne patronează. Din planul de producţie al întreprinderii, în funcţie de capacitatea fiecărui atelier şcolar, se stabileşte felul produselor şi cantitatea, apoi calitatea ce urmează a fi realizată în perioada pe o lună sau trimestru. Întreprinderea, prin dispecerul ei, trimite materia primă, iar la terminarea produselor le preia. Microîntreprinderea se angajează să realizeze în termenul stabilit, cantitativ şi calitativ, produsele contractate, privind valoarea muncii în bani, stabilită prin contract. Pe bază de contract cu întreprinderile „Electrobanat" (2 ateliere) şi FAEM (un atelier), între 16 octombrie 1972 şi 21 decembrie 1972 s-au realizat produse în valoare de 1 306 056 lei din planul întreprinderilor respective. Elevii au primit 15 508 lei pentru microîntreprinderea lor — urmînd, însă, a se revizui în continuare plata manoperei efectuate de ei. Această revizuire o reclama calitatea foarte bună a produselor. Nu s-a consemnat nici un rebut, nici o reclamaţie — dovadă că şi elevii producători şi elevii controlori de calitate şi-au făcut pe deplin datoria, s-au achitat cu răspundere faţă de prevederile contractuale.

În afara planului de produse pentru întreprindere, fiecare atelier are însă şi alte planuri de producţie: realizarea unor produse pentru autodotare — pentru îmbunătăţirea bazei tehnico-materiale a şcolii şi alte produse pentru fondul pieţei. Aceste produse se execută fie individual, de către unii elevi, fie în cupluri, sau în grup de 3—4. Fiecare an de studiu are un număr de elevi (ţinîndu-se seamă de doleanţele, înclinaţiile, posibilităţile lor) care execută anumite produse pentru şcoală sau piaţă cu termene precise. În cadrul planului de producţie se prevede realizarea unor produse în serie sau unor prototipuri de aparate, ce urmează, la cerinţa pieţei, să fie produse în serie. Astfel, unul din atelierele de electrotehnică are de executat (în parte a realizat): releu electronic pentru aparat de mărit foto; transistormetru — aparat pentru încercat şi sortat transistoare; sumator electronic (în sistem binar); declanşator automat (la oglindă); un carting; aparat de radiorecepţie pentru circulaţie. Alt atelier are în plan prevederea de a realiza: cuiere din fier forjat pentru sala de mese (400 locuri); suport de vase pentru atelierul de ceramică; cuier cu oglindă luminată (cu acţionarea electronică), garnitură de scaune şi mese pentru bufet. Atelierul electronic FAEM are în plan să execute: aprinzătoare electrice pentru aragaz, aparat electric de pirogravat, luneta astronomică pentru amatori, orga electronică cu patru transistoare.

Atelierul de ţesătorie are prevăzut în plan să execute pentru piaţă 12 covoare orientale şi diverse perinţe. În atelierul de ceramică se execută vase de flori din plăcuţe emailate (sînt aşezate pe coridoarele liceului 20 vase mici şi 10 vase mari); alte 10 vase mici şi 5 mari sînt pentru vînzare. Tot în acest atelier se execută busturile unor scriitori ce vor fi expuse pe coridoarele şcolii.

Pentru ca activitatea în toate atelierele să fie permanentă, iar prevederile din plan înfăptuite şi depăşite, o atenţie deosebită se acordă dotării permanente a atelierelor (în cursul vacanţei de iarnă au fost introduse în unele ateliere compresoare şi şurubelniţe mecanice) şi aprovizionării cu materia primă. Dacă în cele trei ateliere patronate de întreprinderi aprovizionarea cu materie primă este asigurată de aceste întreprinderi, la celelalte două (atelier de ţesătorie şi ceramică) materia primă este asigurată de şcoală pe un an întreg în funcţie de planul de producţie. Urmărirea aprovizionării, a procurării materiei prime este în atenţia conducerii microîntreprinderii. Este demnă de relevat, în această privinţă, preocuparea „directorului" microîntreprinderii, Pîrjol Adrian şi a „inginerului şef", Roman Dorel. Pe lîngă realizarea normei personale (cadrele de conducere sînt alese din rîndul elevilor), ei au preocupări în cunoaşterea întregii activităţi în ateliere, intervenind la timp la întreprinderile care ne patronează pentru asigurarea atelierelor cu materia primă şi evitarea unor goluri în producţie. În felul acesta are loc o activitate variată, utilă, sub mai multe aspecte, înfăptuindu-se sarcina stabilită ca fiecare elev să-şi găsească un loc de muncă permanent, potrivit cu înclinaţiile şi aptitudinile de care dispune.

Prin activitatea tehnico-productivă noi ne-am propus să obţinem ca fiecare elev să-şi însuşească o meserie de bază. Pentru marea majoritate a elevilor (băieţi şi fete) s-a stabilit însuşirea meseriilor practicate în întreprinderile care ne patronează : galvanizatori, montatori, electricieni, reglatori aparate electrice, ţesătoare ş.a. Elevii de liceu care vor lucra patru ani de zile (cîte o zi pe săptămînă) vor fi în stare să le însuşească obţinînd, atît băieţi cît şi fete, atestate în meseriile unde fac practică. În vederea pregătirii în meseriile respective, pe lîngă explicarea permanentă a proceselor tehnologice, pe lîngă dobîndirea deprinderilor şi îndemînării, conducerea liceului studiază problema cursurilor de calificare la locul de muncă. Este de menţionat că un număr foarte mare de elevi lucrează cu pasiune, cu îndemînarea unor meseriaşi competenţi, cu conştiinciozitate, depăşind permanent norma, dînd produse de calitate superioară. De remarcat că în activitatea de producţie legată de industria judeţului nostru realizăm în muncă nu numai produse materiale, calificarea într-o meserie, o disciplină liber consimţită, ci şi o legătură sufletească între elevii români şi cei din rîndurile naţionalităţilor conlocuitoare care convieţuiesc împreună pe meleagurile bănăţene. Această activitate îi apropie mai mult, contribuie la legarea unor prietenii sincere, îi solicită la o permanentă colaborare.

Vom mai sublinia faptul că prin activitatea tehnico-productivă realizăm unele venituri băneşti care oferă prilejul sectorului financiar al microîntreprinderii să dobîndească o serie de deprinderi în operaţii contabile. În contul microîntreprinderi la CEC figurează suma de 36 745 lei. Planul de venituri pentru anul în curs, din activitatea în ateliere, se ridică la 60 000 lei, sumă care va fi cu mult depăşită pînă la sfîrşitul anului, avînd în vedere realizările frumoase de pînă acum. Fondurile băneşti vor fi folosite pentru continua dotare şi lărgire a atelierelor, a laboratoarelor. În funcţie de realizări, la sfîrşitul anului şcolar preconizăm să recompensăm pe elevii fruntaşi : abonamente gratuite la reviste, ziare, la unele spectacole.

Dorim şi sîntem pe cale de a realiza o microuzină sub toate aspectele, cu diverse secţii. Conducerea — sub îndrumarea direcţiunii liceului şi cu sprijinul întreprinderilor — va fi asigurată de elevi pricepuţi, entuziaşti.

Prof. I. VIRIŞ
directorul Liceului „C. Diaconovici Loga"
Timişoara

Microuzina — formă avansată de pregătire tehnico-productivă a elevilor

Liceul „C. Diaconovici Loga" din Timişoara s-a angajat cu toate forţele în importanta acţiune de perfecţionare a învăţămîntului. Atenţia ne-a fost şi încă ne mai este îndreptată asupra înţelegerii necesităţii modernizării procesului de predare-învăţare şi asigurarea unui caracter practic învăţămîntului, pentru asigurarea legării teoriei cu practica, pentru introducerea nemijlocită a elevilor în munca productivă, pentru educarea lor prin muncă pentru muncă. Preocupările de acest gen constituie componente esenţiale ale conceptului de modernizare.

Acţionăm în direcţia imprimării unui caracter cît mai activ întregului proces de învăţămînt. Urmărind în permanenţă pregătirea multilaterală a elevilor, pe lîngă dezvoltarea lor intelectuală, morală, fizică etc., punem un accent deosebit pe formarea şi dezvoltarea aptitudinilor practice, de muncă. Pentru a putea trece de la demonstraţiile ilustrative, efectuate de profesori cu ocazia predării la angajarea elevilor în activitatea experimentală, în munca de descoperire a adevărului ştiinţific prin efort propriu, experimentăm în prezent predarea pe cabinete şi laboratoare.

Una dintre importantele forme ale muncii noastre prin care urmărim intensificarea caracterului practic-aplicativ al procesului de învăţămînt, orientarea gîndirii elevilor spre acţiune, nu numai în acumularea cunoştinţelor, ci şi în aplicarea lor o constituie activitatea tehnico-productivă a elevilor, ce se desfăşoară în atelierele-şcoală. Aici elevii au posibilitatea să-şi verifice temeinic cunoştinţele acumulate în diferitele lecţii din clasă, cabinete şi laboratoare dar mai ales să-şi însuşească anumite tehnici de lucru, să-şi formeze şi să-şi dezvolte dragostea de muncă.

Pregătirea tehnico-productivă se desfăşoară în cadrul microuzinei şcolii. Aceasta este formată din ateliere cu profile diferite : electrotehnică, maşini unelte, lăcătuşărie, laboranţi chimişti, desen tehnic, cine-foto, confecţii amenajate în şcoală şi montatori corpuri de iluminat, sculieri, repansat şi filatură în cadrul unor întreprinderi din municipiu.

Asigurarea unei anumite diversificări a fost impusă de doi factori : a) profilele principalelor uzine şi întreprinderi din municipiul Timişoara şi judeţul Timiş şi b) opţiunile elevilor determinate de aptitudinile şi înclinaţiile lor. Am

acordat prioritate problemei asigurării cadrelor necesare noilor unități industriale ce vor intra în funcțiune în acest cincinal.

Experiența anului precedent a impus îndreptarea atenției asupra asigurării unei pregătiri tehnice corespunzătoare îndeosebi fetelor. Acestea trebuiau trecute de la lucrările de cusături la activități mai pretențioase care să le asigure o cale mai directă de operaționalizare a cunoștințelor dobîndite, o pregătire cu nimic inferioară băieților.

Amenajînd un număr corespunzător de ateliere, cu un anumit grad de diversificare a profilelor, ne-a dat posibilitatea să oferim elevilor, cu ocazia înscrierii la școală, să menționeze și opțiunea pentru atelierul în care doresc să lucreze. Pe lîngă faptul că această măsură ne ajută în acțiunea de orientare școlară și profesională a elevilor, contribuie la creșterea eficienței activității tehnico-productive. Elevul lucrează cu mai multă plăcere, manifestă interes și disciplină, se străduiește să activeze cu toate forțele de care dispune, silindu-se să-și formeze deprinderi practice temeinice, să învețe cît mai multe. Avem certitudinea că în aceste condiții, la sfîrșitul celor patru ani de liceu, majoritatea elevilor va fi în situația de a primi atestatul care va confirma o pregătire tehnică și practică corespunzătoare, necesară integrării tinerilor în producție, în cazul în care nu vor continua pregătirea în învățămîntul superior.

Analizînd temeinic posibilitățile de amenajare și dotare a atelierelor am pus mare preț pe activitatea de *autoamenajare și autodotare*. Începînd de la instalațiile electrice, lucrările de reparații curente, construirea unor mașini, aparate, mobilier și pînă la ultima sculă toate acestea au fost realizate de elevi sub îndrumarea maiștrilor-instructori în cadrul programului de pregătire tehnico-productivă. Multe fonduri și materiale le-am primit din partea întreprinderilor în care elevii au efectuat practica productivă.

Pentru a introduce elevii în rezolvarea problemelor de conducere, administrative, economice, angajarea în anumite responsabilități de plan, contract, execuție a unor comenzi, dobîndirea de beneficii etc., începînd cu anul școlar 1972—1973, am trecut la forma de organizare a activităților tehnico-productive într-o *microuzină*, care, așa, cum am arătat, cuprinde întreaga activitate a atelierelor din școală și din marile întreprinderi și uzine din municipiu care ne patronează. Aceasta nu trebuie înțeleasă ca un joc de-a fabrica, ci ca o formă de organizare a practicii cît mai apropiată de producție, de modelul unei uzine adevărate, care să dea elevilor o imagine fidelă despre munca și viața unei unități industriale în care în viitor cei mai mulți dintre ei vor lucra ca profesioniști la diferite nivele.

Microuzina este formată din trei secții (vezi anexa nr. 1).

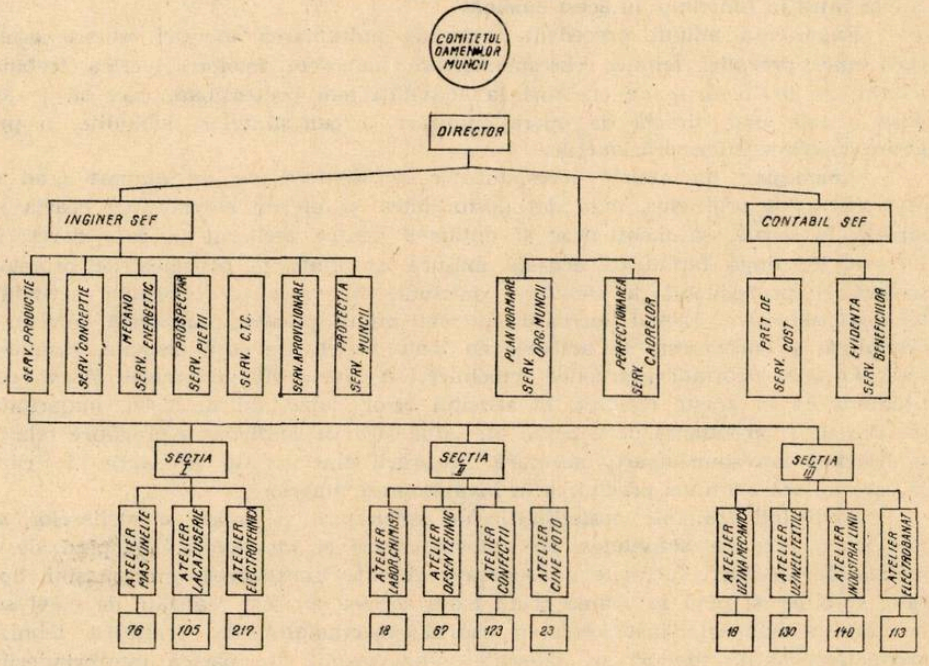
Fiecare secție cuprinde un număr de ateliere : secția I este formată din atelier de electrotehnică, mașini-unelte, lăcătușerie ; secția a II-a cuprinde ateliere de laboranți chimiști, desenatori tehnici, cine-foto și confecții. Aceste secții funcționează în școală; secția a III-a este formată din atelierele ce funcționează în cadrul întreprinderilor care patronează școala.

Activitatea este condusă de un consiliu al oamenilor muncii-elevi (bine-înțeles). Există un director, un inginer șef, contabil și responsabili ai unor servicii.

Pe măsură ce elevii din conducere cîștigă experiență, ei își asumă greul răspunderilor dovedindu-se tot mai buni și pricepuți organizatori. Ne bucură

ORGANIGRAMA MICROUZINEI

ANEXA 1



faptul că această formă de organizare se dovedeşte a fi o tot mai bună şcoală a muncii, a formării caracterelor. Organizaţia U.T.C. îi îndrumă direct. Propunerile pentru diferitele funcţii au fost făcute, de comitetul U.T.C. pe şcoală şi discutate în adunarea generală a uteciştilor. Periodic activitatea microuzinei, a uteciştilor învestiţi cu sarcini de conducere se analizează de organizaţia U.T.C.

Corpul profesoral îşi are rolul său pedagogic de conducere, dar ne străduim să îndrumăm activitatea fără să ştirbim elanul şi iniţiativa elevilor, acţiunilor lor pozitive.

Deşi planul de producţie şi din acest an şcolar prevede sarcini de autodotare, partea lui cea mai mare reflectă relaţii de cooperare în producţie cu diferite uzine şi întreprinderi din municipiu. Se execută părţi însemnate din operaţiile de fabricare a ciocanelor electrice de lipit, ale contoarelor electrice ; s-a preluat o parte însemnată a producţiei de reşouri electrice, a fiarelor de călcat, a anumitor repere componente ale robotului de bucătărie, ale unor pompe, frîne mecanice, a buteliilor pentru fabricarea sifonului ; s-a preluat o parte din producţia de confecţionare a batistelor, prosoapelor, cearşafurilor, a confecţiilor pentru copii etc.

Toate acestea au fost perfectate pe bază de contracte care stimulează relaţiile de producţie ale şcolii cu întreprinderile, iar pe bază de comenzi lansate de întreprinderi către microuzină şcoala precizează reperele, piesele, obiectele ce vor fi produse de elevi. Preluarea materiei prime şi predarea produselor pre-

supune o serie de acte contabile ce se întocmesc între serviciile respective ale microuzinei și beneficiari.

Privitor la activitatea din uzinele și întreprinderile din municipiu, deși aici elevul are posibilitatea să cunoască o asemenea unitate industrială, asupra lui se exercită acel spirit sănătos de disciplină, punctualitate, colectivitate, totuși, pentru faptul că de cele mai multe ori li se atribuie executarea unor operații simple (sortări, ambalări, transporturi de materiale etc.), elevii nu sînt solicitați pe măsura posibilităților și de aceea însușirea meseriei este oarecum frînată. Prin vizite cît mai dese în întreprinderi, prin discuții cu factorii de răspundere, conducerea școlii intervine pentru remedierea acestor situații. De altfel numai prin asemenea contacte școala își poate lărgi rețeaua cu întreprinderile de la care, apoi, poate obține un substanțial, multiplu și permanent sprijin. În localitățile mari aceste relații sînt posibile și nu trebuie contat numai pe întreprinderea care patronează școala.

Noi am creat o comisie în cadrul comitetului de părinți pentru a ne sprijini în asigurarea bazei materiale a școlii. Comisia se interesează îndeaproape de problemele de dotare a atelierelor-școală și împreună cu colectivul de părinți — dintre care unii au diferite munci de răspundere în numeroasele unități industriale, comerciale etc. — ne-au fost de un real folos.

În perspectivă vom continua cu îmbunătățirea dotării atelierelor. Ne gîndim încă de pe acum la reprofilarea unor ateliere în sensul modernizării. Ne vom completa rețeaua de beneficiari și întreprinderi în care să lucreze efectiv elevii noștri, dintre acele unități moderne care se construiesc în acest cincinal în municipiul nostru, cum sînt: Fabrica de aparate de măsură electrice, Fabrica de matrițe, pentru mașini de calcul, Uzina de mecanică fină etc.

Întregul colectiv al școlii se străduiește să realizeze obiectivele ce ni le-am propus în vederea modernizării procesului de muncă din școală. Ne vom preocupa să creăm toate condițiile materiale pentru a forma și dezvolta elevilor acele capacități și trăsături care să le asigure integrarea creatoare, continuă și eficientă, impuse de schimbările rapide și profunde care au loc în dezvoltarea accelerată a societății noastre socialiste multilateral dezvoltate.

Prof. ANA N. BĂCIUCU
Şcoala generală nr. 15 Buzău

Valoarea educativ-formativă a activităţilor tehnico-productive

Cu prilejul deschiderii anului universitar 1972—1973, la Cluj, tovarăşul Nicolae Ceauşescu spunea: „Avem toate condiţiile pentru a obţine îmbunătăţirea radicală a întregului învăţămînt, atît în ce priveşte ridicarea nivelului teoretic şi cînd spun teoretic mă refer la predarea cunoştinţelor generale ştiinţifice — cît şi în ce priveşte legarea mai strînsă, mai rapidă a învăţămîntului de producţie, de cercetare. În acest fel vom răspunde cerinţelor de astăzi şi de mîine ale societăţii noastre, vom pregăti cadre la nivelul celor mai noi şi înaintate cuceriri ale ştiinţei universale".

Secretarul general al partidului nostru insista încă o dată asupra realizării unei legături mai temeinice şi durabile între activitatea productivă şi învăţămînt, între şcoală şi uzină, ca singura cale de pregătire a cadrelor necesare producţiei moderne, necesare nevoilor prezente şi viitoare ale României socialiste.

Pregătirea tehnico-productivă în învăţămîntul de cultură generală şi liceal a constituit pe bună dreptate un moment hotărîtor în apropierea şcolii de cerinţele societăţii. Prin aceasta a sporit posibilitatea şcolii, a cadrelor didactice, de a cunoaşte mai bine personalitatea elevilor, aşa cum se manifestă ea şi în munca practică, în sensul descoperirii înclinaţiilor, intereselor, aptitudinilor, a vocaţiilor. Aşadar, exercitatea unei influenţe pedagogice adecvate în cunoaşterea şi alegerea profesiei în viitor.

A fost posibil ca prin organizarea activităţii la nivelul şcolii, înfiinţarea şi dotarea atelierelor şcolii, selecţionarea maiştrilor-instructori, prin efortul comun al şcolii şi părinţilor, să creeze cadrul spiritual şi material pentru dezvoltarea armonioasă a personalităţii elevilor. În ceea ce priveşte şcoala noastră, este adevărat că, la început, părinţii au manifestat o anumită neîncredere în eficienţa educativă a activităţii tehnico-productive, în capacităţile fizice şi intelectuale ale elevilor de a lucra efectiv anumite obiecte din lemn, metal şi alte materiale, de a folosi, în limitele unei securităţi a muncii, diferite unelte, utilaje şi instalaţii productive. S-au emis şi păreri care considerau că activitatea productivă s-ar face în detrimentul pregătirii lor intelectuale, a muncii cu cartea.

Nu toţi elevii au fost prea entuziasmaţi de perspectiva de a lucra o zi pe săptămînă în atelier. Desigur, o atitudine în general explicabilă oricărui început, atît pentru părinţi cît şi pentru elevi. Aceasta a fost generată mai ales

de neînțelegerea locului ce îl ocupă activitățile practice în cadrul planului de învățămînt al școlilor generale, în pregătirea elevilor din clasele V—VIII și IX—X. Unii părinți, mai ales ai elevilor din clasele V—VIII, au crezut că ar fi vorba de o profesionalizare timpurie, de o specializare îngustă, de pregătirea unor „meseriași", ceea ce pe bună dreptate o considerau dăunătoare la această vîrstă..

Astăzi, după doi ani de activitate practică în ateliere, adeziunea față de activitățile productive este totală atît din partea părinților cît și a elevilor. S-a înțeles mai bine că nu rezultatele imediate, concrete, deși vizibile, interesează în cel mai înalt grad pe educatori, ci contribuția acestor activități la modelarea personalității, înțelegerea semnificației sociale a muncii de către elevi, descoperirea înclinațiilor și aptitudinilor, o justă orientare școlară și profesională etc. În unanimitate, părinții și elevii recunosc că deprinderile formate în cadrul activităților practice, deprinderea de a folosi unelte simple sau mai complexe, confecționarea unor obiecte de îmbrăcăminte, de ornament, de uz gospodăresc sînt necesare oricărui om, indiferent că este muncitor, medic, profesor, inginer, tehnician etc.

Activitatea tehnico-productivă la Școala generală nr. 15 Buzău a fost organizată pe ateliere, în mai multe etape. La început au fost înființate trei ateliere : tîmplărie, lăcătușărie și lucrul de mînă, cu o dotație material satisfăcătoare. În etapa a II-a s-au adăugat atelierele de strungărie, electrotehnică și stenodactilografie, cu o dotare mult îmbunătățită, iar în etapa a III-a, mai ales în anul școlar 1972—1973, accentul deosebit a fost pus pe consolidarea atelierelor, a căror vitalitate a fost confirmată în anii anteriori, prin îmbunătățirea dotării materiale, procurîndu-se diverse unelte și utilaje, ca aparate de sudură electrice, mașini de găurit, strung, seping, freză, mașină universală pentru tîmplărie, precum și materia primă necesară atelierelor.

Activitatea se desfășoară în atelierele școlii și în atelierele de producție ale unor întreprinderi din municipiu. Așa, bunăoară, unele grupe de electronică alcătuite din elevi de clasele a VIII-a, a IX-a și a X-a lucrează în cadrul Uzinei de sîrmă, iar cele de cunoaștere și conducere a automobilului la Întreprinderea geofizică. Contactul cu uzinele productive, cu utilajele și instalațiile tehnice de mare precizie și finețe, cu muncitori și maiștri, a contribuit la o mai bună pregătire practică, a sporit interesul elevilor pentru activitatea tehnico-productivă.

La început activitatea tehnico-productivă se limita la confecționarea unor obiecte utile, conform programei școlare, cu un grad limitat de complexitate în efectuare și care solicitau un efort fizic și intelectual redus din partea elevilor. Este adevărat că aceste activități ofereau elevilor unele satisfacții morale, dar nu de natură să trezească o emulație deosebită. În etapa a II-a s-a trecut la realizarea unor obiecte prin autodotare și înfrumusețare a școlii printre care enumerăm : gard pentru împrejmuirea spațiului verde al școlii, mobilier școlar, reparații la tîmplăria școlii, confecționarea și repararea materialului didactic, mese de demonstrație pentru laboratorul de fizică și chimie — toate lucrări mult mai complexe, de utilitate colectivă, ce încorporau în ele cunoștințe, răbdare, efort fizic și intelectual.

Rezultatele bune și foarte bune obținute în muncă, precum și cunoașterea mai adîncă a posibilităților intelectuale și fizice ale elevilor, a interesului manifestat de ei față de această activitate, pătrunderea semnificației sociale a muncii ce o desfășoară, ne-au condus, în ultima perioadă, la angajarea unor comenzi pentru beneficiarii externi, efectuînd lucrări de diverse tipuri : gard metalic pentru tabăra Arbănași, mobilier pentru instituțiile preșcolare (comanda Inspectoratului școlar județean), căsuțe pentru un sat turistic din județ (comanda Consiliului județean al pionierilor), grilaje metalice pentru muzeul amenajat în preajma taberei de sculptură Măgura (comanda Comitetului de cultură și educație socialistă) și altele.

Aceste lucrări cu un grad deosebit de complexitate sînt realizate la un nivel tehnic și estetic corespunzător, ceea ce pune în evidență o înțelegere mai adîncă a utilității sociale a elevilor, a spiritului de responsabilitate ce-l dovedesc.

Pentru a oferi posibilități cît mai largi de activitate practică, am organizat — pentru elevii cu înclinații în artele plastice — un atelier de pirogravură, cu rezultate deosebit de promițătoare pentru dezvoltarea lor.

Pentru a verifica contribuția activității tehnico-productive pe planul formației intelectuale și morale, colectivul școlii noastre a conceput și realizat cîteva sondaje în rîndul elevilor din clasele a VIII-a, în rîndurile părinților, a angajat discuții individuale, discuții cu profesorii-maiștri, cu diriginții, a urmărit îndeaproape activitatea ce o desfășoară elevii în cercuri și ateliere.

Într-un consens general, elevii au fost de acord cu activitățile tehnico-productive în care sînt antrenați ; lucrările pe care le execută în ateliere au constituit pentru ei (proporția depășește 90%) un exercițiu, o formă concretă și eficientă de fixare și aprofundare a cunoștințelor dobîndite la fizică, matematică, chimie, desen etc.

Lucrînd în atelierul școlii sau în atelierul unor întreprinderi productive, folosind diferite scule, unelte, mașini, subansamble, respectînd o anumită tehnologie de fabricație, folosind diferite materii prime, orizontul lor cultural-științific s-a lărgit apreciabil, au dobîndit noi informații mai ales din domeniile productive de activitate, cunoștințe referitoare la materiale, utilaje, procedee de fabricație, eficiență economică etc., informații mai greu de înțeles numai pe cale teoretică.

Elevii au recunoscut că în procesul conceperii unei lucrări, de exemplu, a aparatului de sudură electrică și a procurării materialelor necesare realizării acestuia, a fost necesară reîmprospătarea cunoștințelor de matematică și fizică însușite în anii anteriori, supunerea acestora unui atent proces de analiză și prelucrare creatoare și critică, renunțarea la informațiile fără valoare practică. De asemenea, este necesar un efort intelectual intens, fără a mai lua în discuție pe cel fizic, pentru realizarea obiectului propus la parametrii tehnologici cît mai apropiați de cei ai fabricilor de profil, care realizează astfel de aparate.

Activitatea tehnico-productivă nu se limitează numai la efortul fizic, așa cum erau înclinați să creadă la început unii elevi și chiar părinți ai acestora, ci ea solicită un deosebit efort intelectual, de concentrare și observare, de gîndire și imaginație, de spirit creator și critic, de căutare și descoperire, acest aspect fiind pus în evidență în cadrul sondajului, de elevii care au lucrat la transfor-

marea unui motor electric orizontal cu motor bipolar, într-un motor electric tripolar cu o mai mare forță, lucrare realizată de elevii clasei a VIII-a în atelierul școlii.

Și părinții care au fost investigați au recunoscut cîștigul intelectual al copiilor lor în cadrul activităților tehnico-productive. Aceștia apreciază că lucrările efectuate în atelier îi ajută pe elevi să-și însușească în mai bune condiții cunoștințele comunicate, mai ales pe cale orală, la obiectele cu un grad mai mare de dificultate. De asemenea, pe unii dintre elevi, activitatea tehnico-productivă i-a ajutat să evite corigențele, să-și îmbunătățească în mod simțitor situația la învățătură și purtare.

Redăm cîteva din opiniile acestora :

„Lecțiile de fizică, matematică, desen și-au găsit concretizarea practică în obiectele realizate în atelier de copiii noștri..."

„Munca înlesnește copiilor înțelegerea diferitelor fenomene naturale, sociale etc. (...) Ea a disciplinat regimul de muncă intelectuală și gîndirea copilului meu".

„În atelier, copilul și-a format numeroase priceperi, de la cele mai simple cum ar fi aceea de a bate un cui, pînă la cele mai complexe, mînuirea unor mașini, confecționarea unor obiecte de valoare practică ; a cîștigat deprinderea de a lucra fiecare obiect cu atenție și răbdare".

În ultimă instanță, făcînd abstracție de rezultatele imediate, concrete, ale activității tehnico-productive, de calitatea și aspectul obiectelor realizate, considerăm că eficiența cea mai de preț a muncii rezidă în transformările profunde, de esență, pe care ea le declanșează în final în adîncurile personalității tînărului, în constituirea profilului său moral.

Ne îndreptățesc să facem această afirmație rezultatele evidențiate de sondajele efectuate în rîndurile elevilor și maiștrilor instructori, a diriginților, precum și propriile noastre observații. Opinia noastră este că sînt influențate în egală măsură atît latura intelectuală cît și cea afectivă și conativă a profilului moral, deci conștiința și conduita morală.

Rezultă din opiniile elevilor din clasele V—VIII, consemnate în sondajul efectuat, că și-au clarificat în procesul activității tehnico-productive sensul profund al noțiunii de „muncă". Sînt tot mai convinși de utilitatea practică a ei, sesizează tot mai clar și mai convingător importanța socială a oricărui gen de muncă. Acest fapt a schimbat punctul de vedere din care sînt apreciați cei ce desfășoară o muncă fizică și a făcut ca mulți elevi din clasa a VIII-a, la absolvire, să se orienteze spre școlile cu profil practic aplicativ, în care munca fizică îmbinată cu cea intelectuală este dominantă.

De asemenea, activitatea practică în întreprinderi și ateliere, procesul muncii în general, a favorizat instaurarea unor relații interpersonale pozitive mult mai profunde decît îngăduie activitatea didactică din timpul lecției. Sînt la loc de onoare aici solidaritatea în muncă, ajutorul reciproc în executarea lucrărilor. Modul de îngrijire a locului de muncă, prețuirea materiilor prime și a uneltelor, precum și obligativitatea de a efectua în anumite limite de timp un obiect de valoare utilitară, creează deprinderile caracteristice profilului viitorului muncitor.

În acest sens sînt edificatoare cîteva din opiniile elevilor pe care le redăm:

„Mi-am dat seama că munca este frumoasă și nu se poate trăi fără muncă..."

„Munca este folositoare, ea a dezvoltat la mine grija și răspunderea pentru păstrarea bunului obștesc, răspunderea pentru interesul colectivului..."

„Activitatea tehnico-productivă m-a învățat că trebuie să prețuiesc timpul, să mă încadrez în colectiv la locul de muncă și să-mi ajut tovarășii..."

„Orele de atelier au trezit în mine simțul datoriei și al răspunderii, am învățat că nu trebuie să dau rebuturi..."

Este cunoscut faptul că reușita în muncă declanșează satisfacții deosebite, cu mare putere mobilizatoare asupra adultului ca și asupra copilului. Încurajările și aprecierile pozitive ale profesorului-maistru, reușita grupului sau a clasei la un concurs practic, valorificarea și evidențierea prin expoziții sînt doar cîteva din modalitățile care reușesc să trezească stări afective deosebit de valoroase, care să pună bazele noii atitudini față de muncă. Satisfacția „muncitorilor" noștri tîmplari și fierari a atins maximum de intensitate atunci cînd au predat un stoc de cca 400 mese și scaune, mobilier pentru frații lor mai mici, preșcolarii.

Faptul că atelierele de lucru ale școlii noastre au fost dotate și cu ajutorul unor sume importante, rezultate din valorificarea unor obiecte confecționate de către elevi a ridicat la valențe superioare atitudinile pozitive ce se pot forma prin muncă. A sporit gradul de seriozitate al elevilor în acțiunile ce le fac în atelier, s-a schimbat aspectul conduitei în relațiile cu colegii, cu părinții, cu cetățenii în general. Au dobîndit valoroase deprinderi privind dozarea timpului, împărțindu-l cu grijă atît în orele de practică cît și în organizarea studiului individual. Există totuși unii elevi pentru care atelierul constituie o așa de mare atracție încît îi sustrage de la unele obiecte mai puțin interesante pentru ei.

Activitatea tehnico-productivă a devenit un factor prețios în evidențierea unor calități deosebite ale personalității elevilor care, numai prin activitatea de la clasă, nu s-ar fi putut observa. Elevi care treceau drept figuri „șterse" sau mediocre din punct de vedere al capacității intelectuale sau morale s-au remarcat în activitatea practică prin aptitudini deosebite, prin răbdare, gust estetic, spirit creator, finețe în unele genuri de muncă ca: pirogravură, broderie, țesături naționale, sudură, activități gospodărești, precum și prin capacitatea de a organiza și mobiliza colectivul la muncă, prin inițiativa creatoare, perseverența și exigența, exactitatea în acțiuni. Astfel de elevi și-au cîștigat un binemeritat prestigiu în colectivul clasei lor, care, sîntem siguri va constitui un stimulent în dezvoltarea lor generală.

Se poate spune, de aceea, că activitățile tehnico-productive sînt un prețios factor compensator în formarea personalității. În acest sens este de remarcat opinia unui părinte care afirma: „Copilul are mai multă încredere în puterile sale, munca productivă fiind mai obiectivă, cu ajutorul ei au putut fi puse în evidență calități pe care activitatea în clasă nu le-ar fi putut descoperi poate niciodată..."

Departe de noi convingerea că rezultatele obținute ar fi epuizat gama posibilităților de valorificare educativă a muncii; considerăm că prin aducerea unor corective privind profilarea modernă a atelierelor-școală, în strînsă legătură cu necesitățile și specificul dezvoltării economiei locale, prin dotarea și încadrarea lor cu specialiști, precum și prin reglementarea patronării școlilor de către întreprinderi, activitățile tehnico-productive vor deveni o și mai valoroasă școală de pregătire — prin muncă — a tinerilor pentru muncă și viață.

VALENTINA VIŞAN
cercetător ştiinţific principal
Institutul de ştiinţe pedagogice

Organizarea şi evidenţa pregătirii tehnico-productive a elevilor din mediul rural

La Conferinţa Naţională a P.C.R. din 19—21 iulie 1972 s-a precizat cu claritate obiectivul general al şcolii de 10 ani şi al liceului care constă în asigurarea unei pregătiri corespunzătoare tuturor elevilor de a se integra rapid în producţie. În acest sens, în Raportul prezentat de tovarăşul Nicolae Ceauşescu se spune: „...la terminarea fiecărei etape — şcoala de 10 ani, liceul — tînărul să capete asemenea cunoştinţe care să-i dea posibilitatea ca în cazul că nu îşi continuă studiile în învăţămîntul superior, să se poată integra într-o activitate practică, utilă societăţii" [1].

În lumina acestui obiectiv întregul complex de activităţi care urmăresc pregătirea tehnico-productivă a elevilor primeşte un sens şi o finalizare clară, prin aceea că la sfîrşitul celor două etape de şcolarizare să asigure fiecărui tînăr cunoştinţe, deprinderi şi capacităţi în vederea efectuării unei profesii la nivel de calificare.

În condiţiile agriculturii moderne, intensive, din ţara noastră şi a bazei materiale dezvoltate, pregătirea elevilor din mediul rural în scopul dobîndirii unei profesii, care să asigure integrarea elevilor într-o activitate productivă, devine o realitate.

Perfecţionarea procesului de pregătire tehnico-productivă a elevilor se realizează atît prin *conţinutul întregului sistem de cunoştinţe şi activităţi practice, cît şi prin adoptarea unor forme de organizare a activităţilor de pregătire practică şi a unor forme corespunzătoare de evidenţă a muncii şi a rezultatelor obţinute de elevi.*

În condiţiile în care şcoala are obligaţia de a finaliza pregătirea elevilor, teoretică şi practică, la nivelul unei profesii, alegerea formelor de activitate practică nu mai poate fi o problemă asupra căreia profesorul de agricultură poate decide după criterii pur didactice sau personale. De regulă, într-o asemenea problemă trebuie căutate criterii izvorîte în primul rînd din specificul producţiei, fără a neglija însă particularităţile procesului de instruire. Chiar dacă se porneşte de la luarea în consideraţie a specificului conţinutului pregătirii tehnico-productive stabilit prin programele şcolare, nivelul instruirii practice nu mai

[1] Nicolae Ceauşescu, *Raport la Conferinţa Naţională a Partidului Comunist Român*, 19—21 iulie 1972, Editura politică, Bucureşti, 1972, p. 24—25.

poate fi considerat un simplu derivat al programei, ci el se stabileşte în raport, în primul rînd, cu scopul urmărit. De pe această poziţie se pot face atît reevaluarea conţinutului programelor, cît şi a condiţiilor materiale impuse de pregătirea practică.

Este important să privim pregătirea tehnico-productivă a elevilor încadrată între cele două limite, de început şi sfîrşit a şcolarizării, în două etape distincte, care pot să corespundă de la caz la caz şi încadrării în cicluri de învăţămînt, în etapa de iniţiere în profesiile agricole şi continuată de etapa de specializare pînă la nivel de calificare.

În această nouă viziune, forme cum sînt lotul şcolar pentru experienţe şi demonstraţii didactice sau gospodării didactice şcolare (microferme) pot fi acreditate în structura activităţii practice şcolare mai ales sub raportul conţinutului şi a valenţelor formative. Desigur că însăşi denumirea acestora indică un anumit cuantum de sarcini şi posibilităţi ; important este însă modul în care este concepută activitatea practică în raport cu cele două faze menţionate mai sus.

În condiţiile *lotului şcolar* se pot organiza aplicaţii şi experienţe didactice cu elevii din toate clasele, mai ales cu elevii din clasele mici (V—VII) în strînsă legătură cu predarea cunoştinţelor despre natură, botanică şi agricultură. Activitatea pe lotul şcolar de acest tip poate fi continuată şi în clasele VIII—X, cînd aceasta poate să ofere condiţii pentru lucrări cu caracter productiv. Lotul şcolar, în aceste condiţii, oferă posibilitatea iniţierii elevilor în principalele lucrări agricole.

În condiţiile existenţei unei suprafeţe mai mari de teren, date în folosinţa şcolii, se pot organiza *microferme şcolare* — care pe lîngă faptul că însumează atributele lotului şcolar, oferă condiţiile dezvoltării unor sectoare de producţie agricolă pe bază de plan. În mod necesar şi după anumite exigenţe ale normării muncii, în raport cu forţa de muncă activă pe care o deţine şcoala, activitatea practică pe aceste suprafeţe ale microfermelor urmăreşte, atît o iniţiere practică, cît şi o practică profesională autentică. De aceea, activitatea practică în gospodăriile şcolare cu plan de producţie (microferme) se desfăşoară în special cu elevii din clasele VIII—X.

Cu scop de aplicaţii şi experienţe didactice se creează pe lîngă şcoli *sectoare zootehnice* de proporţii reduse, care nu solicită o bază furajeră dezvoltată şi un personal de îngrijire permanent.

A patra formă de organizare a activităţii practice existentă pe lîngă şcoli o constituie *sectorul de culturi forţate* (sere, răsadniţe, solarii) care deşi presupun o activitate intensă şi o tehnică specială, calificată, este limitată în timp. Activităţile practice în acest sector preced activităţile practice cu caracter extensiv din cadrul lotului şcolar şi al microfermei.

Tot în incinta şcolilor se organizează şi *ateliere şcolare* în cadrul cărora se efectuează lucrări de tip industrial legate de nevoile agriculturii şi pregătirii practice a omului din satul modern. De aceea, numărul acestora ar trebui să sporească şi să nu se considere că activitatea practică din ateliere poate fi exclusă datorită existenţei loturilor agricole şcolare sau a celorlalte forme de activitate practică cu caracter agricol. De asemenea, dezvoltarea activităţii practice de atelier în şcoala rurală este impusă şi de tendinţa obiectivă a producţiei agricole de a fi deservită de un muncitor agricol de tip industrial.

Oricît de dotate ar fi sectoarele de activitate practică din cadrul şcolii, ele nu pot oferi toate condiţiile ce se impun pregătirii complexe pentru profesiile de bază din agricultura socialistă. De aceea, în structura organizatorică a formelor de pregătire practică a elevilor din mediul rural se includ în mod necesar şi formele posibile de organizat în cadrul unităţilor agricole.

Dintre acestea, în practica şcolii noastre s-a afirmat cu destulă eficienţă forma reprezentată prin *lotul agricol cu plan de producţie în perimetrul unităţii agricole.*

Cum e de la sine înţeles, mărimea lotului şi planul de producţie se stabilesc în funcţie de forţa de muncă pe care o însumează elevii şi de conţinutul programei de instruire practică, condiţii care se corelează pe baza unor calcule ştiinţifice cu planul de producţie al unităţii agricole socialiste. În condiţiile acestei forme de organizare a activităţii practice, elevii deja iniţiaţi în direcţia lucrărilor implicate, participă la lucrări de tehnicitate ridicată în vederea obţinerii unei producţii la indicii planificaţi.

În alte cazuri particulare, din motive obiective, şcoala nu poate primi un lot agricol cu plan de producţie din perimetrul unităţii agricole. În această situaţie şcoala, împreună cu întreprinderea, elaborează în fiecare anotimp un plan de lucrări, de asemenea normate, pe care elevii le efectuează după nevoile unităţii agricole socialiste. În aceste condiţii există unele dezavantaje pentru instruirea elevilor, însă acestea pot fi compensate printr-o organizare corespunzătoare şi o evidenţă a muncii depuse.

Avînd în vedere faptul că în perioada actualului cincinal gradul mecanizării agriculturii va creşte mult şi că practic, aproape totalitatea lucrărilor agricole vor fi executate mecanizat, se impune ca şcoala să ia toate măsurile pentru pregătirea elevilor, astfel încît aceştia să cunoască întregul set de maşini agricole, să poată mînui mijloacele mecanizate, să conducă tractorul şi să aplice tehnologiile agricole moderne. O asemenea pregătire polivalentă a muncitorului agricol poate fi asigurată în condiţii optime în cadrul *atelierelor mecanice ale unităţilor agricole socialiste şi secţiilor I.M.A.*

Este de neconceput ca muncitorul agricol modern să nu posede o largă pregătire profesională în domeniul mecanizării agriculturii, încît să poată efectua lucrări în calitate de mecanizator, batozar, combinier sau mecanic pentru reparaţii de maşini agricole.

Totodată, pregătirea practică a elevilor din clasele IX şi X va trebui să fie de o astfel de calitate încît să le permită acestora să lucreze, pe baza unei specializări de scurtă durată, ca : rutierist în întreprinderi, mecanic de întreţinere, mecanic lăcătuş, buldozerist, dieselist în mine, mecanic pentru instalaţii de irigat, mecanic pentru motoare circulare de tăiat cherestea etc. şi în ultimă instanţă şi ca şofer [2].

Rezolvarea complexităţii problemelor intervenite în viaţa şcolilor săteşti impune o riguroasă muncă de planificare şi evidenţă a activităţii elevilor. În cele

[2] Monografii profesionale (9), *Profesiuni din domeniul agriculturii*, coordonator ştiinţific : Mihai Peteanu, Autori : Ion Beraru şi Valentina Nicolaescu, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1971, p. 17.

ce urmează prezentăm *un sistem simplificat de documente de planificare și evidență a pregătirii tehnico-productive a elevilor* pe care îl aplicăm în mod experimental, în acest an școlar, în școlile din mediul rural din județul Teleorman.

În primul rînd se întocmește *planul de cultură* prin care se stabilește felul și numărul culturilor pe care intenționează școala să le cultive, producția planificată de pe suprafața cultivată și producția la hectar.

Caracterul sezonier al activității în sectorul agricol reclamă o planificare generală a tuturor activităților și eșalonarea lor în funcție de ciclurile biologice ale plantelor cultivate. Această planificare primară se realizează sub forma *calendarului principalelor lucrări agricole.*

Planificarea activităților practice sub forma calendarului lucrărilor agricole se face în vederea :

a) *eșalonării* (concentrării sau dispersării) forței de muncă a școlii în diferite sectoare de activitate ;

b) *stabilirii volumului de muncă* pentru vacanța de vară ;

c) *introducerii de noi activități* cu scopul completării perioadelor cu volum mai mic de muncă specific agricolă ;

d) *determinării locului* planurilor operative.

E util ca asemenea calendare alcătuite sub forma unor tabele mari să fie expuse fie în clase, fie în laboratorul de agricultură și să cuprindă lucrările corespunzătoare planului de cultură al școlii.

De îndată ce s-au stabilit culturile pe care le va cultiva școala se începe întocmirea *fișelor tehnologice* pentru fiecare cultură în parte.

Prin acest document de planificare a activității se precizează, în ordinea cronologică, toate operațiunile necesare fiecărei culturi, data aproximativă la care se efectuează lucrarea, mijloacele prin care se realizează (mecanizat sau manual), materialele necesare și condițiile agrotehnice impuse.

În producția agricolă conținutul fișelor tehnologice se transpune în *devize tehnice* prin care se stabilește volumul de norme de muncă convenționale necesare fiecărei lucrări. Aceste devize ar fi utile și pentru efectivele școlare, dar nu se poate realiza cît timp nu sînt stabilite *normele medii de muncă pentru elevi* *.

Planurile operative folosite în producția agricolă corespund, oarecum, cu planificările trimestriale ale profesorilor, cu care sînt familiarizați. Un plan operativ al practicii în producție se poate întocmi pe două săptămîni.

În condițiile în care școala are posibilități să obțină produse și să le valorifice este necesar să se întocmească *un plan financiar de venituri și cheltuieli.*

Întregul sistem de organizare a pregătirii tehnico-productive a elevilor poate fi evaluat numai în condițiile în care se realizează o strictă evidență a cantității și calității muncii depuse de elevi. Această evidență se poate face concomitent cu desfășurarea activității, sau la sfîrșitul lucrărilor.

---

* În cadrul cercetării care se efectuează în acest an școlar, în județul Teleorman, se experimentează normativul pentru elevi al principalelor lucrări agricole.

În acest scop este necesară alcătuirea unui *registru de evidență a activității tehnico-productive pentru întreaga clasă*, în care profesorul ține evidența activității depuse de fiecare elev.

El are următoarele rubrici : data, lucrarea, ore lucrate efectiv, volumul de muncă realizat, aprecieri asupra calității și, în final, nota acordată. În felul acesta nota trimestrială va fi rezultatul a cca 12 notări ale profesorului, atît asupra muncii efectuate (calitativ și cantitativ), cît și asupra comportării elevului în cadrul activității practice.

Fiecare elev în *caietul* său *de practică*, pe lîngă datele existente în registrul de practică al clasei va trece anumite informații tehnologice și sarcinile de muncă independentă primite în timpul activității practice.

În cele ce urmează sînt prezentate indicațiile concrete pentru completarea caietelor de practică.

Data . . . . . .

Locul de practică . . . . . .

Denumirea lucrării . . . . . .

I. *Conținutul instructajului introductiv făcut de profesor*

1) Cunoștințele utilizate pentru efectuarea lucrării (agricultură, biologie, chimie, fizică, matematică).
2) Datele tehnice necesare efectuării lucrării (categoria lucrării, unitatea de măsură, utilajul și materialele folosite).
3) Datele necesare stabilirii normei de muncă pentru lucrarea efectuată.
4) Datele legate de organizarea muncii (repartizarea pe grupe în funcție de cerințele lucrării, organizarea locului de muncă).

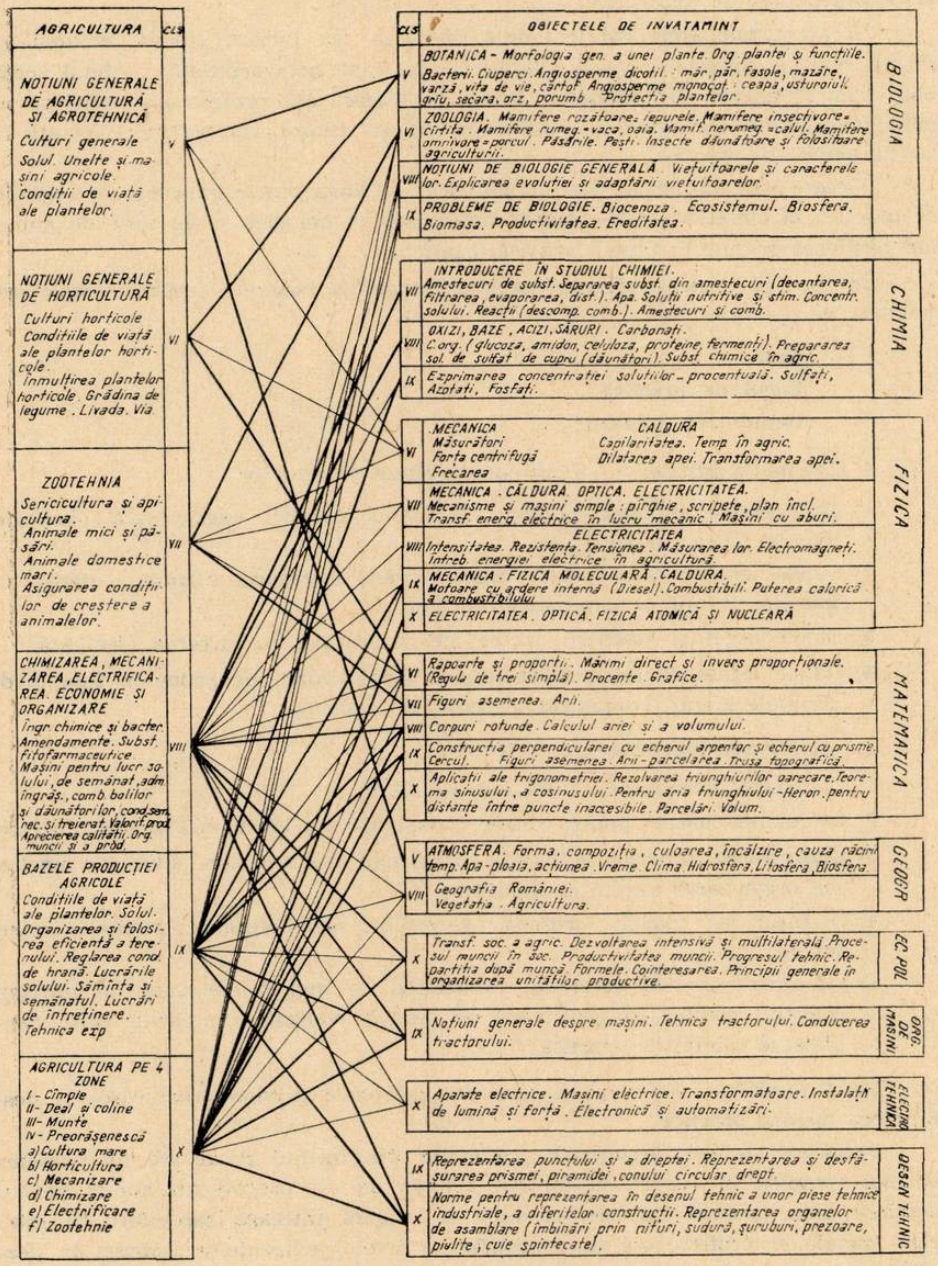
II. *Activitatea independentă a elevului*

1) Calcularea normei de muncă individuală.
2) Calcularea normei pentru întreg colectivul care efectuează aceeași lucrare.
3) Organizarea propriei activități (pregătirea materialelor, aducerea uneltelor, organizarea locului de muncă).
4) Desfășurarea muncii (ordinea operațiilor, accesibilitatea, greutăți întîmpinate).
5) Măsurarea muncii efectuate (cantitatea de muncă efectuată de întregul colectiv, precum și cantitatea de muncă realizată de elevul care completează caietul de practică).

III. Eventualele observații și concluzii personale privind organizarea și desfășurarea lucrării practice.

Pregătirea tehnico-productivă a elevilor din mediul rural are un caracter tot mai complex în raport cu sarcina actuală de a-i pregăti nu numai pentru însușirea unor profesii agricole, ci de a le asigura întreaga capacitate de integrare socială și profesională în economie la nivelul exigențelor impuse de dezvoltarea economică în stadiul în care ne aflăm.

FUNDAMENTAREA ȘTIINȚIFICĂ A TEHNOLOGIEI AGRICOLE PE BAZA CORELAȚIEI MULTIPLE



Datorită acestei complexități, răspunderea pentru pregătirea pentru viață a elevilor, teoretică și practică, intră în competența întregului colectiv de profesori din școală. Dacă activitatea productivă concretă intră mai ales în competența profesorului de agricultură, inginerului sau profesorului-maistru, pregătirea teoretică și metodologică constituie sarcina comună a tuturor specialiștilor care pot asigura numai laolaltă fundamentarea științifică a tehnologiilor agricole. Ne referim, în acest sens, la sarcina realizării corelațiilor obligatorii, pe de o parte, dintre unele capitole din conținutul cunoștințelor de biologie, chimie, fizică, matematică, geografie, economie politică, organe de mașini, electrotehnică, desen tehnic, iar pe de alta, dintre disciplinele și ramurile care formează grupa științelor agricole (vezi schema corelațiilor).

Experiența empirică a școlii ca și rezultatele unor cercetări organizate pe diferite probleme ale pregătirii tehnico-productive a elevilor din mediul rural sînt în măsură să ofere, la această dată, un bogat material faptic pe baza căruia să se poată trage concluzii, să se realizeze generalizări capabile să determine elaborarea unui sistem de activități care să constituie o latură componentă a unui sistem didactic general al pregătirii prin și pentru muncă a tuturor elevilor din țara noastră, indiferent de mediul social în care trăiesc.

Prof. PETCU TRIFU
Liceul Ciacova — jud. Timiș

Eficiența educativă și economică a muncii productive

Laboratorul agricol — lotul școlar — conceput și organizat în vederea îndeplinirii acestor sarcini, reprezintă cheia succesului în pregătirea practică a elevilor. Lotul școlar oferă elevilor prilejul de a-și valorifica și verifica cunoștințele, de a-și forma priceperi și deprinderi de muncă și de a-și dezvolta sentimentul responsabilității în procesul îndeplinirii unor sarcini economice.

În primii ani de existență ai Liceului de cultură generală din comuna Ciacova am fost preocupați de a asigura condiții pentru desfășurarea normală și armonioasă a procesului de învățămînt ; în acest scop am pus bazele laboratorului de fizică, de chimie și am organizat lotul școlar. Avînd sprijinul organelor locale, ni s-a repartizat un teren corespunzător în apropierea școlii, în suprafață de 1 ha. Am înțeles că trecerea unui ha de teren agricol pe seama școlii, nu înseamnă că trebuie socotit ca scos din circuitul agricol și economic al comunei, ci o modalitate, atît pentru profesori, cît și pentru elevi, ca, odată cu îndeplinirea sarcinilor didactice, să poată participa într-o formă aparte la creșterea avuției naționale. În felul acesta am delimitat de la început deosebirea netă dintre lotul școlar și restul laboratoarelor.

Lotul școlar a fost organizat și dotat pentru a putea răspunde atît nevoilor didactice cît și celor formulate de planul economic al școlii. Terenul a fost împrejmuit și s-a adăugat un corp de clădire cu un mic laborator, un cabinet al profesorului, o sală de clasă și magazie pentru unelte. Un an mai tîrziu s-a construit o seră și s-au făcut lucrări de irigații cu conducte subterane și aspersoare, s-a introdus curent industrial și s-au făcut instalațiile corespunzătoare. Totodată au fost procurate în seturi de cîte douăzeci, unelte, în așa fel încît să poată participa toți elevii unei clase la lucrările de sezon. Profesorul de specialitate a întocmit un plan de cultură corespunzător cu nevoile de consum cerute de existența unui internat ce are anual 150—200 de elevi de cazat și întreținut.

Lotul este împărțit în trei parcele (A.B.C.) și fiecare cu subdiviziuni pentru a se putea aplica un asolament pe cel puțin trei ani. De asemenea a fost rezervată și o parcelă ca teren experimental, în vederea desfășurării unei activități de cercetare la nivelul programei. Planul de cultură este întocmit pentru a răspunde, an de an, nevoilor internatului încît întreaga cantitate de legume să fie asigurată celor 200 elevi ce iau masa la internat.

Valorificarea produselor de pe lot, prin internatul școlii, reprezintă o piață de desfacere sigură pe care elevul o observă nemijlocit. Bunăstarea elevului din internat și școală depinde de rentabilitatea muncii lui, de calitatea muncii lui. De producția sporită depinde scăderea prețului de cost, de producția sporită și de bună calitate depinde realizarea planului de venituri în care sînt interesați toți elevii. În felul acesta noi am răspuns atît nevoilor imediate, formulate de procesul de învățămînt, cît și comandamentelor sociale.

A găsi noi surse economice, a le folosi și a le subordona interesului general pe care-l are școala, iată ce semnificație patriotică am acordat activității practice pe lotul școlar. Un hectar de teren trebuie să aducă un venit și să nu reprezinte numai o investiție cu scop în sine. De aceea, am adăugat lotului școlar o crescătorie de porci, doi cai, un tractor și apoi un camion. Acest întreg inventar, mobil și imobil, a căpătat denumirea de „Gospodărie" și mai apoi „Microfermă". Reușind să creștem și să îngrășăm cîte 40 și 50 de porci anual, planul economic al școlii, la sectorul zootehnic, a înscris la venituri cîte 30—35 000 lei, iar la grădină cîte 20—25 000 lei. Toate operațiile contabile privind cumpărarea și vînzarea sau cheltuielile de investiții se fac la nivelul școlii, în care scop s-a deschis și cont la bancă, ceea ce asigură microfermei și întregii gospodării garanția existenței și dezvoltării lor.

Lucrările se fac tot timpul anului în cadrul orelor de practică cu elevii și sub supravegherea profesorului. Un hectar de grădină cere o răspundere deosebită; prin ceea ce reprezintă specificul acestui gen de lucrări este greu să asiguri efectuarea lucrărilor la timp numai cu elevii. Aceste considerente ne-au determinat să detașăm o persoană salariată — îngrijitor de curățenie — care în perioada 1.IV—15.X. Se află la dispoziția profesorului de agricultură pentru acoperirea unor nevoi urgente. Toți elevii școlii, începînd din clasa a V-a și pînă în anul III de liceu, în fiecare vară, constituiți în brigăzi de muncă patriotică, dăruiesc două săptămîni din vacanță școlii, muncind fie pe șantier, fie în brigadă legumicolă pe lotul școlar. Bogata experiență acumulată pe lotul școlar a făcut ca introducerea în planul de învățămînt a „Pregătirii tehnice-productive", ca disciplină să capete nu numai înțelegerea, ci și adeziunea elevilor, ridicînd pe plan superior o activitate cerută de nevoile societății.

În anii din urmă noi am transformat lotul școlar în *microcooperativă agricolă de producție*, organizație economică a cărei activitate include multiple forme de dezvoltare a tuturor capacităților ce le acumulează o comunitate de elevi.

Sesizînd de la început elementul nou, precum și avantajele pe care le aduce organizarea muncii după principiile cooperativei agricole de producție, liceul nostru a trecut de îndată la organizarea activităților productive pe subdiviziuni economice — ferme, încredințate brigăzilor care, împreună cu consiliul de administrație, alcătuiesc unitatea noastră economică. Am organizat fermă legumicolă, fermă zootehnică, fermă de cultură mare încredințată unei brigăzi de cîmp, a cărei activitate se desfășoară pe baza acordului global. În anul școlar 1971/72 activitatea economică a microcooperativei s-a încheiat cu un bilanț bun: la ferma legumicolă veniturile realizate s-au ridicat la 20 165 lei; la ferma zootehnică — la 25 000 lei; la brigada de cîmp — la 12 500 lei.

Urmărind un scop economic și angajînd toate forțele de care dispune școala, ne-am asigurat o bază materială pentru desfășurarea normală a procesului de

învățămînt. An de an liceul nostru și-a putut mări zestrea materială, a îmbunătățit sensibil condițiile de viață și de învățătură ale elevilor. Între anii 1960—1962, s-a organizat și dotat lotul școlar; între anii 1963—1964 s-a introdus apa la internatul școlii și s-au făcut instalații sanitare, spălător și baie; între anii 1965—1966 s-au construit trei săli de clase și sala festivă a liceului; în anul 1967 s-a ridicat un corp de clădire ce cuprinde magazii, ateliere, spălătorie și garaj; între anii 1968—1969 s-a clădit sala de sport și s-a amenajat complexul sportiv a căror valoare este de 750 000 lei; între anii 1970—1971 s-au adăugat încă șase săli de clase cu toate instalațiile aferente; în anii 1971—1972 s-a mărit spațiul sălii festive și s-a adăugat scena cu dependințele, ceea ce oferă posibilitatea prezentării unor spectacole chiar de teatru și operă. În înțelegere și cu sprijinul conducerii Operei și a Teatrului național din Timișoara, începînd cu 1 octombrie 1972, am deschis o stagiune permanentă de operă și teatru pentru elevi și populația comunei Ciacova. Concomitent cu lucrările de investiții s-au organizat și dotat laboratoarele de fizică, de chimie, de biologie, de agricultură.

Începînd cu anul școlar 1972/73 organizarea și desfășurarea procesului de învățămînt se face pe cabinete, lucru posibil numai datorită condițiilor create pentru ca fiecare obiect de învățămînt să aibă un cabinet.

Activitatea tehnico-productivă a creat posibilități ca școala să-și rezolve o seamă de cerințe legate de modernizarea învățămîntului, să-și îmbunătățească simțitor activitatea de educație comunistă a elevilor prin fapte. Locul vorbăriei de multe ori dăunătoare, locul pasivității, cu care se afișează, din păcate, încă multe cadre didactice, trebuie să-l ocupe grija față de tineretul patriei, dăruindu-i cu dărnicie din comoara inepuizabilă a virtuților cu care este învestit harnicul nostru popor. Am urmărit ani de-a rîndul elevi așa-ziși „copii-probleme" la locul de muncă unde au fost încadrați și am rămas surprins de ceea ce au arătat acești elevi: pricepere, înțelegere, dăruire, concurs nelimitat în rezolvarea multor probleme ale școlii.

Exemplul următor, la ceea ce reprezintă educația prin fapte, ni se pare concludent. La 21 decembrie 1972, la orele 13, elevii au primit vacanță și tot în aceeași zi, la orele 11, a sosit pe adresa școlii un vagon cu 60 tone de ciment vrac. Acesta trebuia descărcat și eliberat pînă la orele 19,30, altfel intra în alocație pe o durată de 24 de ore. Operația era destul de dificilă pentru că însemna să umpli aproximativ 1 200 saci, să-i legi, să-i încarci în camion, să-i transporți la școală, să-i descarci și să-i înmagazinezi. Ne-am consultat cu biroul organizației U.T.C. din școală, dacă este posibil să apelăm la ajutorul băieților uteciști și dacă vom putea avea sorți de izbîndă în înțelegerea situației. O întîmplare neașteptată a făcut ca problema să fie grabnic discutabilă pentru că în aceeași zi, la orele 14, a avut loc în sala festivă a liceului și Conferința comunală a organizației U.T.C., la care participau peste 70 uteciști de la liceul nostru. La chemarea școlii și a organizației U.T.C. au răspuns mulți elevi dintre cei care nu mergeau la conferință. Imediat s-au alcătuit două brigăzi: prima, numai cu elevi din internat care au lucrat pînă la ora 16 și cea de-a doua din elevi externi care au lucrat în continuare pînă la ora 19,30 cînd lucrarea a fost terminată. Mai trebuie să arăt că, spre deplina noastră satisfacție, după terminarea Conferinței mulți elevi s-au grăbit a se integra în rîndurile acelora care, la culoare, erau una cu cimentul. E de prisos să mai amintesc că lucrarea s-a terminat cu cele mai

bune rezultate. Pentru anul 1973, liceul nostru s-a adresat organelor locale de partid și de stat, precum și întreprinderilor economice din comună în vederea soluționării problemelor legate de desfășurarea activității tehnico-productive. În acest scop s-a mărit suprafața agricolă — proprietatea școlii : grădina la 1,5 ha, ferma de cîmp la 10 ha, și prin contract cu C.A.P. din localitate, s-au luat 17 ha teren agricol pentru a fi lucrate în acord global. Brigada de cîmp, căreia îi revine în grijă planul de producție al celor 27 de ha, cultivă : 2 ha cartofi, 2 ha sorg, 2 ha sfeclă furajeră și 4 ha porumb. În cadrul acordului global, se vor însămînța : 2 ha sfeclă de zahăr, 5 ha fasole boabe și 10 ha porumb.

Firește, la prima vedere, planul este mare dacă mai adăugăm că lucrările în cadrul fermei legumicole sînt permanente și pretențioase. Analizînd însă atent posibilitățile de care dispunem și organizînd toate activitățile chibzuit, eșalonate în timp, există garanția ca lucrările să fie făcute și la timp și de bună calitate.

Prima grijă va fi ca însămînțările să fie distanțate fără însă a se afecta timpul optim fiecărei culturi. Există o eșalonare de la sine, prin natura culturilor, pentru că, una va fi perioada de însămînțare pentru sfecla de zahăr și alta va fi pentru sfecla furajeră; una pentru cartofi și alta pentru fasole boabe sau sorg. În ce privește porumbul, noi intenționăm să-l însămînțăm în două și dacă se poate chiar în trei etape, fără să se depășească timpul optim. Eșalonarea însămînțărilor o facem cu scopul de a putea folosi pe parcursul unei săptămîni întreaga capacitate de muncă a școlii. La nevoie, după cum credem că va fi și cazul, vom transforma orele de practică ale unei săptămîni în „zi de practică", ceea ce ne aduce un plus de cîștig pentru ca lucrarea să se facă într-un timp scurt. Există și posibilitatea ca la lucrarea respectivă să participe toți profesorii în ziua de practică, lucrînd alături de elevi și supraveghindu-i în așa fel încît lucrarea să capete toate atributele cerute.

Evitarea supraîncărcării, atît a elevilor cît și a profesorilor, lucru ce se impune cu stăruință, mai ales în perioada încheierii anului școlar, va fi evitată printr-o bună organizare și printr-o participare a tuturor factorilor din școală. În felul acesta, răspunderea pentru realizarea planului nu rămîne numai pe seama profesorului de agricultură cum, cu totul nejustificat, se tinde a se cere și interpreta din partea unor cadre didactice, ci ea devine o sarcină pentru întregul colectiv al școlii, inclusiv personalul administrativ și de serviciu al școlii. Negreșit, pentru a deveni „o forță materială", planul trebuie să fie o emanație colectivă și să capete, în prealabil, accepțiunea tuturor factorilor din școală : sindicat, comitetul de părinți și adunarea generală a lor, organizația de pionieri și organizația U.T.C. din școală.

Scurgerea timpului, ne-a adus satisfacția izvorîtă din succesele ce le obținem an de an în procesul de învățămînt, precum și din realizările ce se adaugă la zestrea școlii, satisfacție care poate fi asemuită cu un foc ce se alimentează prin el însuși. Locul de muncă devine o mîndrie personală pentru fiecare ins al colectivului și nicăieri mai mult ca în școală, această mîndrie nu se poate amplifica, legîndu-l pe elev cu mii de fire de pomul pe care l-a sădit, sala de clasă pe care a ridicat-o alături de părinții lui, muncitori sau membri ai C.A.P.

Planul economic, parte integrantă din planul general de activitate al școlii pe durata de un an, trebuie să fie inspirat, și în cazul nostru el este inspirat, din planul de perspectivă ce și-l propune o unitate școlară. Pentru anul economic 1973 ne-am propus construcția căminului de fete, unde se vor putea caza în final 120 fete în camere cu patru paturi, vestiar, instalații de apă, club ; paralel cu această lucrare vom întreprinde măsuri pentru organizarea și dotarea corespunzătoare a unui cabinet de istorie, a unui cabinet de muzică și a unuia fonic. Pentru anul școlar 1974, ne-am propus construcția unui corp cu destinație pentru patru ateliere, în așa fel, încît elevii să capete imaginea aproape completă a unei întreprinderi industriale, care va cuprinde : un atelier de mecanică-lăcătușărie, un atelier electrotehnic, un atelier de tîmplărie și un atelier de croitorie-broderie și țesut covoare. Planul prevede ca pe lîngă fiecare atelier să existe o magazie de scule și materiale, un cabinet al maistrului-instructor, vestiar pentru elevi, alături de care se află spălătorul și baia. În anul 1975, se prevede construcția unei sere pe o suprafață de 300 mp, cu instalații de încălzire și apă și tot atunci intenționăm să construim un nou grajd cu instalații moderne de întreținere.

Obiectivele propuse sînt inspirate din dorința, ca, atunci, cînd liceul nostru va aniversa cei 20 de ani de existență (1976), el să se găsească pe acea treaptă de afirmare potrivit posibilităților ce i-au fost asigurate de orînduirea noastră socială.

Prof. GRAȚIAN PORȚAN
Școala generală Ip, jud. Sălaj

Instruirea tehnico-productivă a elevilor dintr-o școală sătească

Activitatea tehnico-productivă organizată de școală cu sprijinul unităților socialiste din industrie, transporturi, proiectare, agricultură ș.a. este o activitate complexă, cadru de organizare, de desfășurare mai nuanțat decît activitatea propriu-zisă la clasă.

Deoarece ne găsim în mediul rural, noi ne-am propus în primul rînd să pregătim viitorii agricultori. Este cunoscută însă indicația partidului nostru ca pînă în 1980—1990 ponderea populației care va lucra în industrie să crească și pe seama populației din agricultură care va descreşte la 10—15%; de aceea noi pregătim în școală și viitorii muncitori necesari industriei și în primul rînd industriei județului nostru.

Măsurile întreprinse de școala noastră în acest sens au vizat mai multe obiective :

1. *Organizarea de activități diverse* pe lotul școlar experimental :

— am diversificat culturile încît să cultivăm pe cît posibil toate plantele pe care le studiem în orele de clasă ;

— am înființat o pepinieră pomicolă școlară, îndeosebi pentru înmulțirea nucului, deoarece acest pom fructifer crește foarte bine în zona noastră ;

— am format elevilor deprinderi de altoire, altoind mai ales trandafiri și pomi fructiferi, pentru lărgirea bazei floricole și pomicole a școlii ;

— am experimentat cultura hibridului de porumb H 405 și am obținut rezultate surprinzătoare. Am reușit să obținem o producție de 18 000 kg porumb boabe la ha, plantele ajungînd la coacerea deplină la începutul lunii octombrie. În felul acesta am demonstrat că acest hibrid foarte productiv, zonat pentru Bărăgan, reușește să se coacă și să dea producții bune și în părțile noastre, dacă se efectuează toate lucrările agrotehnice la timp și de bună calitate ;

— am introdus cultura sorgului și intenționăm să lărgim suprafața destinată acestei plante, pentru a avea materia primă necesară confecționării măturilor în cursul iernii.

2. Pentru a extinde *cultura porumbului H 405* pe suprafețe mai mari și pentru a dovedi membrilor cooperatori posibilitatea cultivării acestui hibrid și

în zona noastră, am luat să lucrăm în acord global de la C.A.P. o suprafață de 5 ha, de pe care am obținut o producție de 12 000 kg boabe la ha, de unde am realizat venituri însemnate.

3. Din sumele realizate de pe lotul școlar, de pe cele 5 ha lucrate la C.A.P. și din alte lucrări efectuate la I.A.S. din comună *am construit ateliere școlare de tîmplărie, lăcătușărie și croitorie,* unde se desfășoară activitatea în conformitate cu prevederile programei experimentale și în funcție de nevoile economice locale — ale comunei și județului nostru. Activitatea în ateliere se desfășoară sub conducerea și îndrumarea maistrului-instructor, urmărindu-se formarea unor deprinderi temeinice la elevi.

La sfîrșitul clasei a X-a fiecare elev al școlii noastre își *va însuși deprinderi de muncă* încît să poată fi încadrat într-un loc de muncă. În acest sens, am luat măsuri ca, în raport de preferințe, fiecare elev să fie repartizat la unitățile economice din raza comunei, unde, sub permanenta îndrumare a specialiștilor, elevii își însușesc deprinderile meseriei alese.

4. Participarea elevilor la activitatea tehnico-productivă s-a efectuat pe baza *principiului răspunderii individuale și a contribuției active la muncă.* Pe baza acestui principiu și luînd în considerare rezultatele bune obținute de unele școli din alte județe care au experimentat pregătirea tehnico-productivă a elevilor în agricultură în microcooperative agricole, începînd cu anul școlar 1971—1972 și în școala noastră am organizat elevii într-o astfel de unitate. Pentru ca activitatea în cadrul microcooperativei să se desfășoare în condiții optime, am trecut la organizarea, conducerea și desfășurarea activității pe principii de muncă socialistă. Adunarea generală a ales un consiliu de conducere format din 11 membri (10 elevi și un profesor). În funcțiile de conducere au fost aleși elevi, urmărind să-i obișnuim cu răspunderile de conducere, de control și autocontrol, încît atunci cînd vor fi maturi să știe să se comporte și să acționeze în situațiile de conducător sau condus.

Membrii microcooperativei au fost împărțiți în două brigăzi : a) brigada legumicolă, formată din două echipe dintre elevii claselor a IX-a și a X-a ; b) brigada culturilor mari de cîmp, formată din opt echipe dintre elevii claselor V—VIII. Fiecare brigadă este condusă și îndrumată de către un brigadier, iar fiecare echipă are cîte un șef de echipă.

În adunarea generală a fost prezentat și aprobat planul de producție, de venituri și cheltuieli.

În fața membrilor școlari ai microcooperativei am fixat drept obiectiv de bază realizarea și depășirea planului de producție. Pentru executarea la timp a lucrărilor și aplicarea regulilor științifice prevăzute la fiecare cultură a fost întocmit și afișat calendarul lucrărilor agricole. În felul acesta fiecare brigadă și echipă știe *cînd* și *ce* lucrare are de efectuat. Periodic are loc analiza muncii efectuate, insistîndu-se asupra neajunsurilor semnalate și luarea măsurilor pentru ca activitatea următoare să se desfășoare în condiții optime.

În anul agricol 1972 planul de producție a fost depășit, realizîndu-se venituri suplimentare mari. De aceea, pe baza experienței acumulate în primul an de

activitate membrii microcooperativei, de comun acord cu conducerea școlii, au hotărît :

— mărirea suprafeței cultivabile ;
— obținerea de recolte superioare ;
— înființarea unui sector zootehnic unde să creștem animalele domestice mici;
— aplicarea unor cantități de îngrășăminte mai mari la ha ;
— pregătirea elevilor din clasele a IX-a și a X-a pentru meseriile de mecanizator agricol, electrician, dulgher, zidar, tîmplar.

Școala generală Ip Jud. Sălaj

PLAN DE VENITURI

Nr. crt.	Cultura	Cantitatea Kg.	Pret unitar per Kg.	Valoarea totală lei
1.	Porumb	7200	1.20	8640
2.	Cartofi	1250	0.60	750
3.	Steclă de zahăr	50000	0.30	15000
4.	Cornul secării	200	100	20000
5.	Sorg	1000	3	3000
6.	Alte venituri :			
	Colectarea plantelor de pădure :			600
	Colectarea fructelor de pădure :			600
	Munci la C.A.P. și I.A.S. :			3 600
	Munci de împăduriri :			1 000
	Acțiuni patriotice :			7 800
	Total lei			57 990

În felul acesta vom putea obține rezultate mai bune în pregătirea tehnico-productivă a elevilor, precum și sporirea veniturilor pe care le vom realiza. Aceste venituri vor fi folosite în continuare pentru autodotarea atelierelor pentru înfrumusețarea școlii, la organizarea unor excursii în țară cu elevii.

Învățîndu-i pe elevi cum să muncească și să se gospodărească, noi le cultivăm, în procesul muncii, acele trăsături morale specifice tineretului înaintat al societății socialiste. Fără a neglija procesul de producție, căutăm să punem în evidență calitățile omului, formarea lui plenară, de om de omenie, cinstit, priceput, activ, dornic să se afirme creator în toate împrejurările.

Prof. GH. T. MOCANU
— inspector şcolar —

Relaţia şcoală - întreprindere în pregătirea pentru muncă a elevilor

Traducerea în viaţă a prevederilor cuprinse în documentele de partid, referitoare la organizarea cît mai temeinică a pregătirii tehnico-practice a elevilor, a pregătirii pentru viaţă a şcolarilor de la învăţămîntul de cultură generală, necesită o strînsă legătură între întreprindere şi şcoală, nu numai pe linia dotării, ci şi pe linia asigurării unei asistenţe tehnice, al unui control al acesteia, a stimulării elevilor la învăţătură şi la practica productivă, ca viitori lucrători ai întreprinderii.

Întreprinderile sînt interesate în acest proces, pentru că unităţile economice sînt beneficiarii activităţii tehnico-productive a elevilor.

Colaborarea şcolii cu întreprinderea care o patronează trebuie să aibă la bază o concepţie bine conturată asupra modului în care se organizează munca productivă a elevilor, ţinîndu-se seamă de perspectivele dezvoltării economico-sociale ale localităţii, de nevoia de cadre calificate, de necesitatea calificării în concordanţă cu posibilităţile şi capacitatea fiecăruia şi cu cerinţele societăţii.

Şcoala, la rîndu-i, are obligaţia de a cerceta atent profilul întreprinderii care o patronează, de a cunoaşte perspectivele acestei întreprinderi şi dinamica forţei de muncă, organizîndu-şi activitatea atelierelor în funcţie de necesităţile de perspectivă ale acesteia, solicitînd întreprinderii tot ceea ce este necesar pentru dotare după o prealabilă consultare cu reprezentanţii comitetului de direcţie.

În relaţia sa cu şcoala, întreprinderea trebuie să manifeste interes faţă de cerinţele şcolii, să considere această unitate ca pe o pepinieră de unde-şi poate recruta viitorii muncitori calificaţi, de care are nevoie, să întreprindă cele mai eficiente măsuri pentru sprijinirea organizării şi dotării cu cele necesare atelierului-şcoală, să construiască spaţii de lucru (ateliere) pentru şcolile luate în patronaj ; să permită şi să sprijine organizarea activităţii practice a elevilor în incinta întreprinderilor, ori direct în secţiile productive ; să asigure front de lucru în mod special elevilor de liceu, nu ca privitori, ci integraţi în fluxul de producţie, întrucît aici, în întreprindere, în contactul direct cu producţia şi cu cei care produc, se realizează mai complex educaţia prin muncă şi pentru muncă a lor.

Inginerii şi maiştrii trebuie să acorde şcolii patronate o permanentă asistenţă tehnică şi de specialitate, mai ales în direcţia autodotării, prin confecţionarea de scule pentru completarea truselor (dălţi, ciocane, dornuri, rame de fierăstrău etc.) care să corespundă cerinţelor de calitate şi stasului, de care elevii au absolută nevoie în munca lor.

Stabilirea unor relații de colaborare între organizațiile U.T.C. din școli și întreprinderi oferă posibilitatea valorificării din punct de vedere educativ a unor acțiuni comune (muncă patriotică, excursii, programe artistice, acțiuni la clubul tineretului). Aceste acțiuni se pot organiza cu ușurință fiindcă în general tinerii din întreprinderi sînt elevi la seral și foști elevi ai școlilor.

Apropierea de vîrstă, de preocupări, creează o comunitate de interese, influențează atît asupra formării și perfecționării deprinderilor și abilităților de muncă, cît și asupra idealului profesional, contribuie la așezarea lui pe temelii solide, în raport cu cerințele societății, cît și cu capacitățile și posibilitățile proprii. De asemenea, în cadrul conlucrării dintre întreprindere și școală, conducerea întreprinderii, inginerii, tehnicienii, muncitorii, au obligația să participe la reuniunile cadrelor didactice de la școală în care se discută probleme legate de pregătirea tehnico-practică a elevilor, să facă sugestii, să dea soluții privind organizarea cît mai temeinică a activității. În cadrul acestor dezbateri punctele de vedere se apropie pînă la contopire și se pot elabora măsuri de permanentă îmbunătățire și înnoire a activității practice din școală.

La rîndu-i școala trebuie să se apropie mai mult de uzină, să-i cunoască producția — valoric, cantitativ, calitativ — (cît permite legea), date care trebuie valorificate în cel mai înalt grad în orele de clasă, în scopul de a cultiva elevilor sentimentul de mîndrie națională, respect față de munca părinților, a fraților, a muncitorilor, tehnicienilor și inginerilor care lucrează în fabrică, a dezvoltării dragostei față de muncă. Este necesar să se organizeze cît mai dese întîlniri între colectivele de muncitori, tehnicieni și ingineri și colective de elevi, cărora să li se prezinte aspecte din munca colectivului întreprinderii.

Școala are, de asemenea, datoria să organizeze serbări școlare cu ocazia diferitelor evenimente care au loc în întreprindere (cu ocazia îndeplinirii planului de producție, la adunările de dare de seamă ale Consiliului oamenilor muncii din întreprindere, conferirea drapelului pe ramură, decorări etc). Părinții elevilor care lucrează în întreprindere și s-au evidențiat în muncă să fie felicitați la locul de producție sau chiar acasă. Serbările tradiționale ale școlilor (carnavalul de iarnă, ziua pionierilor, serbarea de sfîrșit de an, serbările cultural-sportive și întrecerile sportive) să fie prezentate în fața colectivului de muncitori ai uzinei și fabricii respective, aducînd în acest fel elogii oamenilor muncii care-și închină întreaga activitate propășirii patriei, făuririi societății noi, multilateral dezvoltate.

Colective de profesori din școli să meargă în uzină să se întîlnească cu muncitorii, să poarte cu ei discuții pe teme politice, științifice, literare, de artă și muzică. Să le vorbească despre etică și echitate, despre relațiile familiale, responsabilitatea familiilor în educarea și creșterea copiilor, în pregătirea lor pentru viață.

În acest fel se creează osmoza între școală și întreprindere, se nasc interese comune care duc la statornicirea unor relații și sentimente așezate pe stimă reciprocă și ajutor. Școala și întreprinderea din cartier devin deopotrivă de apreciate și iubite, atît de elevi cît și de părinți. Succesele obținute vor fi rezultatele colaborării izvorîte din necesitatea înțelegerii concrete a importanței apropierii școlii de viață. Aceasta va duce la legarea tinerilor de orașul lor, va cultiva dorința de a se întoarce în întreprinderea unde au luat pentru prima oară contact cu munca productivă.

Multitudinea relațiilor de colaborare dintre școală și întreprinderile productive care patronează, trebuie stipulate într-o formă normativă, care este contractul. Este recomandat ca în clauzele contractuale să se stabilească ferm obligațiile reciproce, acțiunile ce se realizează, părțile din planul de producție al întreprinderii pe care să-l realizeze școala etc. De mare importanță educativă este întocmirea contractului cu participarea elevilor.

În acest caz, participarea elevilor la munca productivă are motivație socială, crește interesul față de muncă și se împletește cu dorința de a participa conștient la îndeplinirea sarcinilor ce le revin pe linia planului de producție.

Deși, în general, la școlile din municipiul nostru s-a rezolvat bine problema patronării, în timpul desfășurării acțiunii s-au manifestat unele neajunsuri din partea școlilor și a întreprinderilor, care au încetinit această acțiune și au imprimat relațiilor, cel puțin pentru o perioadă, un caracter necorespunzător. Le vom enumera pentru a fi cunoscute și evitate. Astfel, constatăm că :

a) Acțiunea de patronare este înțeleasă uneori în mod limitat, fiind redusă aproape exclusiv la formula : „Școala cere, întreprinderea dă" și totul se oprește aici. Între întreprindere și școală încetează legăturile menite să perfecționeze colaborarea dintre ele.

b) Școala, din lipsă de experiență, nu știe ce dotări să ceară întreprinderii și acceptă tot ce i se oferă, fără prea mult discernămînt.

c) Conducerea întreprinderilor nu acordă totodeauna suficientă atenție cererilor adresate de școală, lăsînd ca acestea să fie rezolvate de persoane mai puțin competente, ceea ce face ca școlile să fie înzestrate cu scule, utilaje și mașini-unelte inutilizabile. O asemenea dotare este formală, ineficientă, nereușind să sprijine cu nimic educația elevilor în spiritul muncii.

d) Problema practicii în producție este privită cu neîncredere în unele întreprinderi. De multe ori se vede în activitatea practică a elevilor o piedică în îndeplinirea planului de producție, iar maiștrii și muncitorii nu manifestă interes în îndrumarea muncii școlarilor.

e) Unele întreprinderi n-au înțeles nevoia tot mai accentuată de cadre cu pregătire medie, pe care o reclamă economia națională, și nu sînt interesate în pregătirea pentru producție a absolvenților liceului.

f) Nu se realizează întotdeauna o apropiere între cele două colective, cu toate că muncitorii, tehnicienii, inginerii din întreprinderi sînt de fapt părinții copiilor de la școală.

g) Lucrul cel mai de neînțeles în cadrul acestor relații școală-întreprindere, îl constituie faptul că se pierde din vedere esențialul activității, conținutul educativ al acțiunii respective.

Dacă ne vom referi la unele rezultate obținute în municipiul nostru, putem arăta că, toate școlile sînt patronate de uzine ori secții din platforma industrială G.I.P. - Borzești și alte întreprinderi ca IGGL, Trustul de construcții, TMB, Cooperativa „Flacăra", Industria locală etc.

Întreprinderile care patronează, au înțeles recomandările făcute de secretariatul C.C. al P.C.R. și au luat măsuri de dotare a școlilor cu utilaje, scule, aparate, mașini-unelte necesare activităților ce se desfășoară în atelier, au făcut reparații la unele bancuri de lăcătușărie, tejghele de tîmplărie, la clădiri etc. La alte unități școlare s-au amenajat ateliere de lăcătușărie, tinichigerie, electrotehnică, tîmplărie

(Direcția mecano-energetică a G.I.P.-BORZEȘTI la Liceul nr. 1 și Liceul nr. 2, I.M.B. la Școala generală nr. 3). La Școala generală nr. 5, Trustul de construcții industriale a realizat un atelier cu două hale de lucru, una pentru tîmplărie și alta de lăcătușărie. De asemenea, s-a făcut dotarea lor cu utilaje, scule, aparate și alte unelte de muncă. Au fost asigurate locuri de muncă corespunzătoare în întreprinderi și laboratoare pentru o parte a elevilor de la școlile din oraș.

Toate acestea dovedesc că necesitatea apropierii școlii de producție a fost corect înțeleasă, că unitățile industriale se străduiesc să ajute în îndeplinirea rolului lor de inițiere a elevilor din clasele V—VIII pe linia însușirii primelor deprinderi de mînuire a uneltelor în începutul de profesionalizare la clasele IX-X și corelarea pregătirii practice a elevilor de liceu cu profilul facultăților către care doresc să se îndrepte după absolvirea liceului.

În încheiere, vrem să arătăm că relațiile dintre școală și întreprindere, statornicite în urma unei gîndiri chibzuite și care să aibă la bază înțelegerea și stima reciprocă, trebuie să acționeze în așa măsură încît practica în școala generală și liceu, să fie tratată cu toată considerația și răspunderea, în așa fel încît elevul care termină clasa a X-a să fie cîștigat pentru meseria sau domeniul de activitate legat de practica desfășurată, fie devenind elev al școlii profesionale, fie ucenic la locul de muncă în întreprinderea respectivă ; pentru elevul de liceu practica productivă să constituie un prețios ajutor în continuarea studiilor universitare sau călăuză sigură în orientarea profesională postliceală, pe cît posibil tot în întreprinderea respectivă.

Să se manifeste din partea școlii și a întreprinderii o mai mare grijă privind domeniile de practică pe care se profilează școlile ; cu alte cuvinte, nu un an lăcătușărie și altul stenodactilografie, nu o plimbare prin meserii ci, practicarea uneia singure, pe o perioadă de mai mulți ani, parcurgîndu-se în fiecare an treptele ce conduc pe elev spre învățarea și prețuirea muncii.

Prof. L. GRIGORESCU
Școala generală nr. 5
Prof. I. POPA
Școala generală nr. 6

Familia și unele probleme ale pregătirii tehnico-productive a elevilor

În cele ce urmează ne propunem ca pe baza a o serie de observații să prezentăm cîteva concluzii despre unele forme ale activității școlii cu familia, privind educația prin muncă a elevilor și să propunem unele soluții pentru îmbunătățirea acestei colaborări.

Zona de investigație o constituie circumscripțiile a două școli, o școală situată în rezedința municipiului, deci din mediul urban — Școala generală nr. 5 — și o școală situată într-un cartier al municipiului — Școala generală nr. 6. În circa Școlii generale nr. 6 se delimitează două sectoare distincte: unul constituit din locuitorii unor anexe a vechii așezări Onești, foști agricultori, în prezent muncitori, iar al doilea, din locuitorii fostului tîrg Onești, în trecut negustori și tîrgoveți, în prezent funcționari cei mai mulți. Circumscripția Școlii generale nr. 5 se află în microraionul construit de curînd al orașului și cuprinde în cea mai mare parte familii de muncitori, tehnicieni și în mai mică măsură funcționari, medici, ingineri.

Scopul investigației întreprinse a fost, în primul rînd, de a stabili în ce măsură familia cunoaște sarcinile noi ale școlii privind educația prin muncă și cum răspunde la aceste sarcini, iar în al doilea rînd care a fost contribuția școlii în cadrul propagandei pedagogice în rîndul părinților privind problemele pe care le ridică, orientarea școlară și profesională, pregătirea tehnico-productivă, integrarea socială a elevilor, sarcini care să stea în atenția școlii și a familiei pe viitor.

Astfel s-a ajuns la concluzia că familia este în posesia unui bagaj informațional bogat în ceea ce privește orientarea școlii generale către o preprofesionalizare, atît ca acțiune generală întreprinsă de stat, cît și în felul în care este ea tradusă în fapte de cele două școli.

În general, familiile apreciază pozitiv preocuparea școlilor ca atare, dar au cîteva observații de principiu, des și aproape în unanimitate formulate:

— Dorința de a se obține plasament în producție după terminarea școlii de 10 ani. Sînt vizate în special cooperația meșteșugărească, întreprinderea de industrie locală și întreprinderea de gospodărire comunală, unde s-ar presupune că procesul de producție nu implică un grad înalt de calificare.

— Lărgirea gamei activităților practice, atît la băieți, cît și la fete. Se au în vedere multiplele meserii din întreprinderi și instituții de la orașe și sate.

— Participarea fetelor la activităţile practice destinate în prezent numai băieţilor : electrotehnică, conducere auto ş.a.

— Preocuparea familiei ca fetele să obţină o calificare în jurul vîrstei de 16—18 ani, deoarece la această vîrstă familia observă la fete destulă maturitate fizică ; se ivesc apoi manifestări de erotism şi ca să se evite unele surprize privind lipsa de sîrguinţă la şcoală, sau alte complicaţii mai grave, e bine ca la această vîrstă ele să fie calificate.

Materialul informativ adunat în cadrul investigaţiei, duce şi la alte concluzii.

Familia apreciază că lucrările practice desfăşurate în şcoală, în perioada actuală, dau cunoştinţe şi deprinderi elementare, dezvoltă spiritul de ordine, educă deprinderea de a munci, dar în mai mică măsură pot ajuta la pregătirea pentru profesie.

În circumscripţia Şcolii generale nr. 6, din 100 de cazuri chestionate, treizeci au răspuns că lucrările practice din atelierele şcolii nu ajută satisfăcător pregătirea pentru viitoarea profesie, iar 35 că rezultatele obţinute de copii la aceste activităţi nu servesc pentru a-i determina în alegerea viitoarei profesiuni. În majoritate cei care au dat acest răspuns sînt muncitori cu o calificare înaltă şi noi am înţeles că au motive temeinice care i-au determinat să se pronunţe în acest fel. Ei îşi dau tot mai mult seama de cerinţele mereu crescînde ale pregătirii profesionale şi privesc de multe ori cu rezervă (unii cu uşoară ironie) ceea ce execută copiii în ateliere şi în special dotarea acestora.

Aceştia se pronunţă deschis pentru şcoli profesionale. Părinţii de profesie funcţionari, gestionari, medici, ingineri, profesori, se orientează spre profesii mai comode cum sînt : personal sanitar, croitorie, economişti, jurişti etc. Aceştia văd în activitatea practică din şcoală un mijloc eficace pentru dobîndirea unor deprinderi absolut obligatorii pentru băieţi şi fete, în viaţa de toate zilele. În circumscripţia Şcolii generale nr. 6 peste 98% din subiecţi au manifestat dorinţa de a-şi califica copiii prin şcoli postgenerale.

E necesar, credem, să consemnăm în rîndul familiilor şi unele mentalităţi nesănătoase. Astfel, sînt părinţi ai elevilor din clasele a VII-a şi a VIII-a care consideră creşterea numărului de ore la lucrări practice ca o supraîncărcare şi de aceea, în ultimul trimestru, reţin copiii acasă sub pretextul pregătirii concursului de admitere într-o şcoală postgenerală. Unii prezintă scutiri medicale. Mai persistă, încă, în unele familii, păreri nejustificate cu privire la împărţirea profesiunilor în bune şi rele, în inferioare şi superioare.

Pentru combaterea acestor tendinţe, pentru o conlucrare cu rezultate optime între factorii care trebuie să determine orientarea şcolară şi profesională, pentru profilarea activităţii tehnico-productive în şcoală, am iniţiat o serie de acţiuni concrete. În acest sens desfăşurăm o activitate mai intensă, folosind căile recomandate de „Regulamentul de funcţionare a şcolilor generale" : adunările pe şcoală, pe clase, vizitele la domiciliu, convorbirile individuale, lectorate la care am adăugat ore de lucrări practice desfăşurate în prezenţa părinţilor, expoziţii cu obiecte lucrate de elevi. Şcoala trebuie să desfăşoare o intensă muncă de propagandă pedagogică în aşa fel încît familia să educe la copii o atitudine justă faţă de muncă, să formeze şi să educe interese multilaterale şi durabile, să cunoască, să urmărească şi să stimuleze înclinaţiile şi aptitudinile copiilor.

Sfera de acțiune a școlii nu trebuie limitată numai la familiile ce au copii în școală, ci trebuie extinsă neapărat ca o necesitate obiectivă prin forme și mijloace adecvate, asupra tuturor părinților care au copii între 0—6 ani.

Școala, cu sprijinul organelor competente, să înzestreze cît mai complet atelierele-școală pentru ca activitatea tehnico-productivă să se desfășoare în condiții asemănătoare cu cele din întreprinderile industriale. Pentru a realiza asemenea ateliere se impune distribuirea profilelor atelierelor pe școlile întregului municipiu, iar elevii să fie repartizați (ne referim în special la clasele a IX-a și a X-a) conform opțiunii lor, indiferent de școala de care aparțin.

Fiecare atelier-școală să fie sprijinit de un comitet de părinți recrutați din profesia respectivă care ar putea întări activitatea profesorului-maistru privind dotarea, organizarea procesului de instruire și producția, îmbunătățirea conținutului programei, iar prin intermediul acestui comitet să se realizeze o mai strînsă legătură cu întreprinderile. Constituirea acestor comitete de părinți pe profile poate fi introdusă ca prevedere a „Regulamentului școlii de cultură generală" la capitolul : „Munca cu părinții".

Prof. ANA MOCANU și MIHAI ION
Liceul de cultură generală nr. 2

Activitatea tehnico-productivă a elevilor din liceu

Realitatea demonstrează că din totalul absolvenților liceului teoretic un număr destul de mare rămîne în afara învățămîntului superior și a școlilor postliceale și că majoritatea sînt fete care în lipsa unor deprinderi necesare în procesul de producție, greu reușesc să se încadreze în muncă. Absolventele liceului cunosc prea puțin cum se muncește într-o întreprindere și cunosc foarte puține profesii accesibile lor. Discuțiile teoretice din cadrul orelor de dirigenție, vizitele în întreprinderi influențează insuficient orientarea lor profesională. Instruirea practică ar putea veni mai eficient în ajutorul lor dacă în alegerea unor forme de activitate practică ne-am preocupa mai mult de legătura ce trebuie să existe între ceea ce învață fetele să execute în ateliere și cerințele actuale ale societății moderne. Trebuie să recunoaștem că există un gol în instruirea practică a elevelor din liceu, în sensul că pregătirea lor se reduce la cîteva tipuri de activități, de cele mai multe ori, cunoscute din școala generală : broderie artistică, croitorie, punct românesc și gospodărie, aceasta din urmă organizată în limita posibilităților oferite de o „mini-bucătărie" improvizată într-o încăpere modestă din incinta școlii.

Dacă admitem că lucrul de mînă și gospodăria se adresează prin tradiție și înclinații femeii, nu putem admite că a conecta un bec sau mai multe becuri la rețeaua electrică, a remedia deficiențele unui obiect de uz casnic sau a repara o sonerie trebuie să fie un apanaj al băieților, cînd de fapt realitatea vieții și a producției demonstrează egala pricepere și capacitate pentru activitatea practică a fetelor și a băieților, cît și necesitatea pregătirii fetelor în această direcție.

În scopul formării unor deprinderi practice cît mai diversificate de către elevele liceului de cultură generală ne-am permite să facem cîteva propuneri privind formele de activitate și conținutul instruirii tehnico-productive, subliniind că de cele mai multe ori baza materială nu este costisitoare în raport cu utilitatea și efectul educativ, iar motivația își găsește expresia în însăși finalitatea muncii ca obiect de învățămînt.

1. *Insușirea stenodactilografiei,* răspîndită de altfel, nu ridică probleme deosebite. Vrau să arăt, doar că, băieții, în cadrul activității tehnico-productive, pot construi machete cu care se formează în primele ore deprinderile inițiale. Ca bază

materială pot fi recondiționate mașinile de scris reformate din întreprinderi și instituții, iar pentru spațiul de instruire este suficientă o sală de clasă. Durata cursului poate fi un an de studiu, aproximativ 170—200 ore, această pregătire fiind indicată pentru elevele anului II și III.

2. *Instruirea în cadrul obiectului auto-moto.* Se constată că femeile manifestă mai multă atenție și prudență la volan decît bărbații, deci prezintă siguranță și garanție pentru circulație, iar conducerea automobilului de către femei a devenit o practică destul de frecventă.

Conținutul pregătirii practice ar putea cuprinde: studierea părților componente ale unui vehicul (turism, autocamion, motocicletă), însușirea tuturor regulilor de circulație, cunoașterea tehnicii conducerii la „rece" a autovehiculelor, construirea și conducerea de carturi și a unui motodrom, însușirea modului de remediere a unor defecțiuni de natură mecanică și electrică a autovehiculelor.

Durata instruirii tehnice 1 an (200 ore), recomandîndu-se pentru anul IV.

3. *Însușirea unor deprinderi privind munca în sere (domeniul floriculturii și legumiculturii).* Conținutul pregătirii tehnice ar cuprinde: sădirea și îngrijirea diferitelor specii de flori sau arbuști ornamentali, necesari pentru înfrumusețarea interiorului claselor, a holurilor școlii, a orașului, a locuințelor; îngrijirea permanentă a unui sector al orașului care va fi împrospătat din serele respective; punerea la dispoziția locuitorilor orașului a diferitelor plante și flori ornamentale pentru înfrumusețarea balcoanelor; pregătirea răsadurilor de legume, sădirea și îngrijirea lor; experiențe și cercetări în domeniul floriculturii și legumiculturii.

Durata cursului solicită 2 ani și se recomandă pentru elevele anilor I și II.

4. *Instruirea tehnico-sanitară,* pentru care baza materială solicită cheltuieli minime, întrucît instruirea se poate face la circumscripțiile medicale, policlinici, secții de pediatrie, creșe sau spitale. Îndrumarea se asigură prin personalul sanitar cu calificare medie și superioară.

Conținutul instruirii tehnico-sanitare: aplicarea pansamentelor, îngrijirea corectă a plăgilor în funcție de natura lor, noțiuni și măsuri de prim ajutor (executarea unui garou, atele, transportul unui accidentat), igiena individuală, termometrizarea, îngrijirea copilului mic, tratamentul diferitelor boli infecțioase specifice vîrstei infantile, organizarea unor grupe de puericultură.

Această instruire nu trebuie să se confunde cu specificul și funcțiile școlii tehnico-sanitare. În aceste ore nu se urmărește specializarea, ci pregătirea viitoarelor absolvente de liceu pentru viață, însușirea unor deprinderi practice utile lor și societății. Se recomandă pentru elevele anului IV, durata cursului fiind aproximativ de 200 ore.

5. *Laborant.* Într-un oraș al chimiei, cum este al nostru, interesul pentru această meserie este justificat. În timpul instruirii, elevele se vor familiariza cu munca în laborator și vor învăța: metode de analiză pentru produsele chimice dintr-o anumită secție de producție; utilizarea aparatelor de laborator, studierea părților componente și a funcționării; metode de cîntărire și utilizare a aparatelor

pentru determinarea maselor ; învățarea reactivelor și folosirea acestora ; prelucrarea probelor și păstrarea lor ; efectuarea de analize și determinarea compoziției și a cantității componenților. Pentru însușirea meseriei sînt necesare 200—400 de ore.

6. *Operator.* Această profesie este practicată de foarte multe tinere din oraș. Specialiștii, personalul angajat al întreprinderii pot pune elevele în legătură cu următoarele probleme de bază ale însușirii meseriei : cunoașterea utilajelor și a proceselor de bază ale sectorului respectiv ; metode de conducere a proceselor, parametrii ce se urmăresc și menținerea lor în limitele admise ; manevre manuale elementare (închideri și deschideri de ventile, degazări, spălări, porniri și opriri de pompe, coloane, răcitoare etc.).

Însușirea temeinică a acestor meserii necesită 300—400 ore.

7. *Însușirea unor deprinderi în domeniul electrotehnicii,* de la operațiuni simple și pînă la construirea și mînuirea corectă a unor aparate. Iată cîteva ramuri și elemente care ar putea face obiectul studiului aplicativ al elevilor :

Instalații electrice : conectarea unui bec sau a mai multor becuri la rețeaua electrică ; conectarea unei prize la rețeaua electrică ; executarea în miniatură a unei instalații electrice dintr-o garsonieră sau apartament ; remedierea unor defecțiuni de natură electrică.

Radiotehnică : montarea corectă a unei antene de televizor (amplasare, orientare și conectarea ei la aparatul respectiv) ; cunoștințele generale minime asupra construcției unui aparat cu galenă, aparat de radio, televizor ; noțiuni și deprinderi de telecomunicații.

Bobinator : demontare și montare de utilaje și aparate electrice ; ridicarea schemelor electrice ale utilajelor și aparatelor electrice ; execuția la mașină și manual a bobinelor pentru electromotoare și diverse aparate electrice ; execuția izolațiilor bobinelor pentru electromet, transformatoare și diverse aparate electrice ; montarea bobinelor prefabricate pe utilaje și aparataje ; execuția legăturilor conform schemelor la bobinajele de motoare și utilaje electrice.

Electrician P.R.A.M. : scheme elementare de protecție în joasă tensiune, aparatajul folosit în protecția de joasă tensiune și reglarea acestuia ; schema de protecție în înaltă tensiune ; relee maximale, de timp, intermediare, diferențiale, cu caracteristică dependentă, de semnalizare — cunoașterea și reglarea acestora ; verificarea unei scheme de protecție, reglarea elementelor de circuit ; calculul valorilor de reglaj ; realizarea de circuite de protecție în instalații.

Instruirea tehnică în acest domeniu durează aproximativ 600 ore, timp în care elevele pot să-și însușească o serie de deprinderi, la un nivel corespunzător care să le permită după absolvirea liceului calificarea la locul de muncă, prin cursuri de scurtă durată organizate de întreprinderi.

Fără îndoială că cele cîteva forme de activitate prezentate nu epuizează posibilitățile de diversificare și modernizare a cursurilor de instruire tehnico-productivă pentru eleve și nici nu impun organizarea lor în totalitate.

Concluziile noastre pe această temă sînt :

— Fără să se renunțe la formele de activitate care au dat bune rezultate, este absolut necesară o diversificare a pregătirii tehnico-productive a elevelor de liceu.

— Organizarea unor activități comune pentru fete și băieți care să permită coeducația și în condițiile activităților practice.

— La baza organizării acestor activități să stea principiul continuității, al perspectivei, ținîndu-se seama de nivelul de pregătire teoretică, de vîrstă, cum și de opțiunile elevelor.

— Formele propuse concură direct la integrarea socială a tineretului, fiind mai legate de producție, avînd un caracter larg aplicativ în viața economică contemporană.

— Prin adoptarea unor astfel de activități practice centrul de greutate al instruirii tehnice a elevelor trece din școală și ateliere școlare în întreprinderi și instituții, în mijlocul activității productive, între muncitori, maiștri, tehnicieni, realizîndu-se astfel, în esența ei, educația prin muncă și pentru muncă.

Prof. ANTOANETA MIRONESCU
Şcoala generală nr. 1

Rolul desenului tehnic în instruirea elevilor

Cu ajutorul desenului tehnic elevii înfăţişează grafic obiectul pe o suprafaţă plană, formîndu-şi imaginea clară şi precisă asupra formei şi dimensiunilor lui. Executarea schiţei sau a desenului tehnic al unei maşini, scule, obiect de uz casnic, material didactic sau jucărie, constituie o etapă principală, o etapă de concepţie în procesul tehnologic.

Desenul tehnic foloseşte strict metodele geometriei descriptive şi poate reda reprezentarea şi în perspectivă (axonometrică). În tehnica mondială avansată se manifestă tendinţa ca în desenul tehnic să fie înlocuită proiecţia octogonală cu proiecţia axonometrică. Proiecţia axonometrică este mai sugestivă, înfăţişînd mai clar şi imediat forma obiectului în spaţiu, dar mai dificil de desenat, în timp ce proiecţia octogonală deşi simplă şi uşor de executat nu oferă multă claritate.

Dar, desenul tehnic nu se mărgineşte numai la arătarea formei obiectului reprezentat, ci dă şi explicaţii necesare procesului tehnologic folosit, calităţilor de prelucrare, reliefînd precizia şi funcţionarea cerută, demontarea şi asamblarea corespunzătoare.

Prin desen, ideea tehnică sau artistică exprimată după anumite norme tehnice binecunoscute în fabricaţie, trece la realizarea efectivă în fabrici, în uzine, pe şantierele de construcţie. Acest fapt impune executarea sa cu maximum de atenţie, claritate şi exactitate, ştiut fiind că orice linie care se trasează pe desen exprimă un element al produsului care se execută.

Problemele procesului tehnologic de fabricaţie, fazele de fabricaţie, asamblare, montare etc., de la materia brută pînă la construcţia finisată, se studiază şi se rezolvă în toate fazele intermediare şi în ordinea corespunzătoare fabricaţiei, cu ajutorul desenului tehnic.

Aşa se explică şi faptul că de la rolul secundar pe care-l avea desenul în învăţămîntul nostru capătă, odată cu dezvoltarea industrială a ţării, un rol mult mai important în rîndul celorlalte discipline tehnice. Execuţia şi înţelegerea desenului tehnic presupun cunoştinţe de geometrie plană şi în spaţiu, întrucît executarea practică a unor piese reprezintă diferite combinaţii de corpuri geo-

metrice simple ca: prisma, piramida, cilindrul etc. Din acest aspect decurge necesitatea corelării cunoștințelor de instruire productivă cu cele de desen și cu cele de matematică. Exemple concludente de astfel de relații pot fi amintite în cele de mai jos. Poligoanele regulate sînt adesea întîlnite în problemele de proiectare a pieselor și de construcție a unor șabloane. Elevul face cunoștință și studiază proprietățile și modul de construcție al acestora la orele de geometrie și de desen. În mod asemănător, în proiectarea șuruburilor, capetele piuliților se desenează cu poligoane regulate (pătrate, hexagoane, octogoane), deprindere pe care elevii au căpătat-o și au justificat-o în cadrul obiectelor amintite. Cheile cu care se strîng sau se desfac șuruburile, se proiectează în desenele în care apar aceleași poligoane regulate ca și la șuruburi. Vîrfurile unui poligon regulat sînt necesare și la trasarea găurilor situate pe un cerc; în acest scop se înscrie în cercul dat poligonul regulat al cărui număr de vîrfuri corespunde cu numărul de găuri necesare. Același procedeu se folosește și la proiectarea rulmenților pentru fixarea bilelor în inele. De un real folos sînt aceste construcții la obținerea plăcilor de faianță pentru mozaic în formă de triunghiuri echilaterale, pătrate sau hexagoane regulate, singurele poligoane regulate cu care se poate acoperi, fără goluri, o suprafață plană, atît de folosite astăzi în construcții.

Așchierea, rabotarea și frezarea, operații de bază în procesul de uzinare a numeroase piese necesare producției sînt arătate cu multe detalii în desenul tehnic. Modul de proiectare al acestora reclamă o respectare riguroasă a dimensiunilor lor ca să poată fi executată.

Un substanțial aport pentru producție îl constituie învățarea construcției secțiunilor cu un plan de capăt, oblice și verticale, intersecția de corpuri poliedrice sau circulare. Desenul industrial în care se reprezintă filetul, prin elicea conică și cilindrică, își găsește aplicație la executarea unor șuruburi sau țevi filetate folosite în lucrările de electrotehnică și lemnărie.

Desenul tehnic a căpătat, cu dezvoltarea tehnicii, o serie de utilizări și în alte domenii. De exemplu: în cinematică prin schemele cinematice se arată fazele descompuse ale mișcărilor și transmiterea lor. În electricitate: prin schema electrică se poate urmări nu numai compunerea unei instalații electrice, dar și montarea diferitelor elemente componente, ca și alimentarea circuitelor și funcționarea ansamblurilor.

Orice evoluție într-un proces tehnologic de producție, succesiunea stărilor, desfășurarea oricărui fenomen tehnic se poate înfățișa sugestiv și cuprinzător în reprezentări grafice. Astăzi se folosesc din ce în ce mai mult reprezentările grafice pentru înfățișarea mersului lucrului tehnic, pentru urmărirea producției, scoțînd în evidență continuitatea ei și perioadele de întrerupere. Prin ele se controlează modul de îndeplinire a normelor planificate, respectarea indicilor de producție, felul cum a fost îndeplinit planul de muncă etc. Mai mult încă, normele de bază în reprezentare servesc atît producției indigene, cît și schimburilor de produse economice dintre țări, ca un limbaj internațional clar și creator, contribuind astfel la progresul tehnicii în general.

Iată suficiente motive care determină și obligă la acordarea unei deosebite atenții în predarea desenului tehnic în școală, în general și în instruirea tehnico-productivă, în special.

Prof. RADA CONSTANDACHE
Director Liceul nr. 1

Profilul spiritual al maistrului-instructor

Maistrul-instructor trebuie să întrunească atît calităţile unui foarte bun specialist, cît şi a unui foarte bun educator pe temeiul cerinţei de mare actualitate, pusă de către partidul nostru în faţa tuturor slujitorilor şcolii. Se impune ca el să fie un cunoscător desăvîrşit al meseriei sale, stăpîn pe tehnologia cea mai nouă, să poată practica cu îndemînare diferite operaţii, care să-i permită demonstrarea, la un nivel superior, în faţa clasei. Toate acestea trebuie să fie completate cu o bogată cultură generală şi cu o bună pregătire pedagogică şi psihologică. Reuşita muncii sale este condiţionată nu numai de cunoaşterea meseriei, de îndemînarea sa practică, ci şi de buna sa orientare pedagogică şi psihologică.

Între maistru-instructor şi elevii săi trebuie să se statornicească relaţii de colaborare, de încredere şi respect reciproc, relaţii în care cel ce conduce şi cei ce sînt conduşi duc la lucrări de valoare socială. În aceste relaţii profesorul trebuie să promoveze, cu consecvenţă, spiritul de dreptate, în aprecierea rezultatelor muncii elevilor, a comportării lor, a participării la înfăptuirea sarcinilor producţiei. Orice abdicare de la spiritul justiţiei este dăunătoare actului educativ, în sensul că unii elevi îşi pot pierde încrederea în profesor, alţii se demobilizează, se lasă dominaţi de porniri împotriva obiectului, a profesorului, se simt îndepărtaţi de obiect. Se crează astfel o trăire afectivă negativă, o rezistenţă interioară care-l situează pe elev undeva în afara interesului pentru obiectul respectiv. Simţul dreptăţii trebuie să fie unit cu exigenţa faţă de munca elevilor, împletită cu exigenţa faţă de sine. În această direcţie maistrul-instructor trebuie să-şi dozeze cerinţele faţă de toţi membrii colectivului de elevi şi pe întreaga perioadă a anului şcolar. Elementele de perfecţionalism ce şi-ar face loc în atitudinea profesorului faţă de elevi ar stîrni idei şi poziţii nefavorabile obiectului şi profesorului, actul educaţional ar fi compromis, fie şi în parte. Tot aşa de dăunătoare este şi exagerarea pe această linie. Unii maiştri-instructori, dintr-o concepţie falsă a exigenţei, formulează faţă de elevi cerinţe care să-i antreneze fizic doar într-o muncă în care elevii nu găsesc nici o satisfacţie şi a cărui utilitate nu o înţeleg. Chiar dacă ei se supun acestui sistem, realizarea pe plan educativ e minimă sau nulă, deoarece simpla consumare de energie fizică, îi înstrăinează de muncă.

Prin urmare, maistrul-instructor este chemat să realizeze un echilibru, o măsură, în formularea cerințelor imediate și de perspectivă față de elevi, care să fie de natură să-i mobilizeze, să-i entuziasmeze, să-i facă să lucreze cu tragere de inimă.

Activitatea tehnico-productivă se desfășoară într-o formă specifică, față de oricare alt obiect de studiu. La această disciplină elevii lucrează 4, 5, 6 ore consecutiv. În această situație maistrul-instructor, pe lîngă faptul că trebuie să fie un bun organizator, în stare să găsească modalitățile de antrenare a tuturor elevilor la acțiune, trebuie să fie și un talentat pedagog, înzestrat cu capacitatea de a capta atenția elevilor pe tot timpul zilei de lucru, de a menține interesul elevilor pentru munca depusă, de a alterna, cu ingeniozitate, momentele de încordare maximă cu cele de relaxare activă, de a găsi la momentul potrivit, impulsul stimulativ pentru mobilizarea la acțiune, de a alterna cu grijă munca cu odihna. Pentru succesul muncii sale pedagogice, el trebuie să pornească de la cunoașterea elevilor cu care lucrează. Acest fapt va da muncii sale un caracter științific și-l va feri de greșeli ce pot compromite acțiunea sa educativă, va crea posibilitatea individualizării, ceea ce va spori enorm efectul muncii sale de instruire și educare. Astfel pentru un elev cu un temperament coleric (impulsiv, cu multă energie) profesorul va trebui să găsească sarcini suplimentare, spre a-i oferi posibilitatea consumării energiei sale cu folos, fără să-l lase pradă unor acte care tulbură liniștea, sau sustrag pe alții. Pentru un elev mai lent în mișcări, cu mai puțină rezistență fizică, cu un bagaj scăzut de deprinderi practice, profesorul trebuie să găsească sarcini pe măsura posibilităților lui, să-l ajute mai mult, să-l îndrume mai atent, fără să-l lase pradă neputinței sale. Dacă profesorul nu ar cunoaște trăsăturile ce deosebesc net pe elevi și le-ar uniformiza, tratîndu-i nediferențiat, ar ajunge la concluzii false, ce ar determina măsuri educative cu efecte supărătoare. Astfel elevul care termină lucrarea poate deveni indisciplinat, consumîndu-și într-un fel energia de care dispune, în timp ce elevul lent poate să apară profesorului ca răuvoitorul care încearcă să se sustragă.

Am adus în discuție acest exemplu pentru a arăta cît este de necesar pentru maistrul-instructor să cunoască materialul uman cu care lucrează, pentru a găsi sarcini corespunzătoare, pentru a aplica măsuri educative eficiente, pentru a-i face pe elevi să vadă în profesor pe omul calm, răbdător, înțelegător, față de care elevii își pot deschide sufletul, convinși fiind că vor găsi un sprijin, un sfat, o îndrumare.

Maistrul-instructor are datoria să pătrundă în universul sufletesc al copilului, să-i cunoască concepțiile, preocupările, interesele, să-l ajute în valorificarea potențelor sale, să-l îndrume în exersarea practică a unor operații, să-l facă să înțeleagă utilitatea acțiunilor practice. Aceasta este o adevărată artă pe care trebuie să o folosească cu dibăcie, pentru a-l descoperi pe elev așa cum este el, nu așa cum se străduie să pară, cu firescul personalității sale, nu cu artificiile ce se străduie să le abordeze spre a fi, la urma urmelor, pe placul profesorului.

Tratîndu-l pe elev astfel, profesorul va reuși să-l atragă de partea sa, să-i pună în față sarcini imediate și de perspectivă, cu convingerea că le va urma.

Prof. VASILE PRĂJINARU
Director adjunct
Liceul de cultură generală nr. 2

Folosirea matematicii pentru apropierea elevilor de activitatea economică-productivă

Este ştiut că studiul matematicii înlesneşte elevilor înţelegerea bazelor producţiei moderne şi îi înarmează cu deprinderi şi priceperi necesare în orice domeniu al producţiei.

Caracterul modern al unei lecţii este determinat în primul rînd de caracterul său ştiinţific, de legătura sa cu practica, de modul în care însuşirea noilor cunoştinţe deschide în faţa elevilor perspectivele muncii profesionale viitoare.

De pildă, aplicarea matematicii la problemele economico-productive se realizează arătînd elevilor că putem urmări prin grafice evoluţia unui fenomen în funcţie de factorii de care depinde şi se pot lua măsuri pentru a provoca fenomene favorabile, utile vieţii sociale, luînd măsuri pentru eliminarea cauzelor care provoacă fenomenele dăunătoare.

Deosebit de atractive sînt pentru elevi noţiunile de programare liniară pe care ei le pot asimila în cadrul lecţiei de geometrie analitică, „Separarea planului în regiuni de către o dreaptă", fără a depăşi nivelul programei de învăţămînt.

Am constatat că elevii în general şi mai ales elevii de la cursul seral care lucrează în producţie, la întreprinderi de transporturi I.M.A. sau C.A.P. au fost foarte interesaţi în cunoaşterea problemelor de planificare a producţiei şi de realizare a beneficiilor. Personal am prezentat la clasă un model matematic al unei probleme de programare liniară simplă în legătură cu aspectul geometric al acestor probleme. În cazuri simple, cînd restricţiile problemelor se compun dintr-un sistem de m ecuaţii cu două necunoscute se poate arăta fără nici o dificultate că soluţiile acestui sistem sînt date de coordonatele punctelor situate în interiorul şi pe laturile unui poligon convex cu numărul de laturi p m numit poligonul soluţiilor. Acest poligon este situat în cadranul I din cauza condiţiilor $X \geqslant O$; $Y \geqslant O$.

Din infinitatea de soluţii ale sistemului

$$a_{11} X + a_{12} Y \leqslant b_1$$

$$a_{21} X + a_{22} Y \leqslant b_2$$

$$a_{m1} X + a_{m2} Y \leqslant b_m$$

cu $X \geqslant 0$; $Y \geqslant 0$ va trebui să găsim una sau mai multe soluții care să maximizeze sau să minimizeze funcția de eficiență : $f = C_1 X + C_2 Y$.

O astfel de soluție se poate obține ușor dacă deplasăm dreapta (Δ_0) $C_1X + C_2Y = O$, care trece prin origine, paralel cu ea însăși pînă în momentul în care se va atinge primul punct ce aparține poligonului P al soluțiilor.

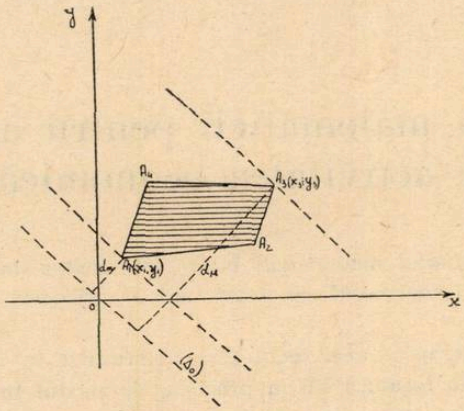


Fig. 1

Punctul A_1 (X_1, Y_1) cel mai apropiat de dreapta Δ_0 va corespunde unui minim, iar A_3 (X_3, Y_3) unui maxim.

Într-adevăr dacă notăm cu d distanța de la origine la dreapta $C_1x + C_2y + f = 0$ obținem $d = \sqrt{\frac{(-f)}{C_1^2 + C_2^2}} = \frac{f}{K}$ sau $f = Kd$ adică f este maximă cînd d este maximă și este minimă cînd d este minim. Deci :

$$\min.\ f = C_1X_1 + C_2Y_1$$
$$\max.\ f = C_1X_3 + C_2Y_3.$$

Ca aplicații am lucrat mai multe probleme. Exemplific prin una din ele :

La o fermă agricolă s-a planificat o suprafață de 300 ha teren arabil pentru cultivarea cu grîu și porumb. Pentru cultivarea unui ha de grîu se cheltuiește în medie 350 lei, iar pentru cultivarea unui ha de porumb 200 lei. Se presupune că recolta medie la ha este de 2 500 kg la grîu și 3 250 la porumb. Beneficiul obținut din vînzarea grîului este 0,80 lei/kg, iar al porumbului 0,50 lei/kg.

În planul de cheltuieli s-a prevăzut suma de 70 000 lei pentru ambele culturi. Se cere să se determine numărul de ha care trebuiesc cultivate cu grîu și porumb, pentru ca beneficiul obținut din vînzarea recoltei să fie maxim.

Datele problemei pot fi cuprinse într-un tabel :

Felul culturii	Producția medie la ha	Chelt. de prod. lei/ha	Beneficiul lei/kg	Suprafața cultivată
Grîu	2 500	350	0,80	X
Porumb	3 250	200	0,50	Y
Total	8	70 000	f. max	300

Se obține sistemul :

$$X + Y = 300$$

$350X + 200Y \leqslant 70\,000$ cu funcția de eficiență $f = 250.0{,}80\ X + 3250.0{,}50.y$

sau :

$$X + Y = 300$$

$$7X + 4Y = 1400$$

$$f = 2000X + 1625Y$$

Pentru rezolvare se construiește poligonul soluțiilor și dreapta (Δ_c) $2000X + 1625Y = 0$.

Ținînd seama de condițiile din sistem, poligonul soluțiilor este dat de segmentul BM. Se obțin coordonatele lui M din sistemul

$$X + Y = 300$$

$$7X + 4Y = 1400$$

Se găsește $M\left(\frac{800}{3}\ ;\ \frac{700}{3}\right)$

$$d_B = \frac{1\,625 \cdot 300}{\sqrt{2000^2 + 1625^2}} = \frac{487 \cdot 500}{\sqrt{2000^2 + 1625^2}}$$

$$d_M = \frac{2000 \cdot \frac{2000}{3} + 1625 \cdot \frac{700}{3}}{\sqrt{2000^2 + 1625^2}} =$$

$$= \frac{1.712500}{\sqrt{2000^2 + 1625^2}}$$

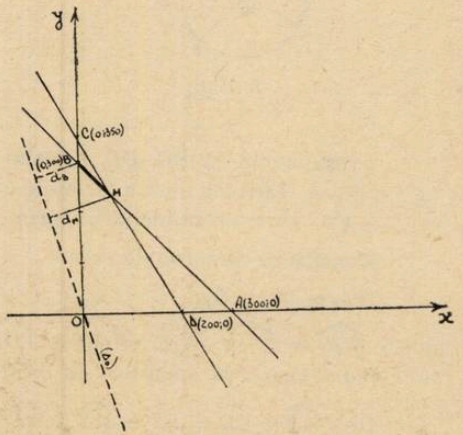


Fig. 2

Evident $d_M \geqslant d_B$. Deci f este maximă cînd

$$X = \frac{200}{3}\ ;$$

$Y = \frac{700}{3}$. Adică $X = 66\frac{2}{3}$ ha grîu;

$Y = 233\frac{1}{3}$ ha; la porumb $f.max. = 2000 \cdot \frac{200}{3} + 1625 \cdot \frac{700}{3} = 512.500$ lei.

Deci beneficiul maxim este de 512.500 lei.

În cadrul atelierului, elevilor li se pot pune întrebări problemă care să-i determine să aplice în practică cunoștințele de matematică.

De exemplu : pentru unul din dispozitivele noi ale atelierului trebuie să se confecționeze o curea de transmisie, însă nu pentru două roți cum se face de obicei, ci pentru un sistem format din trei roate. Toate cele trei roți de transmisie au dimensiuni egale. Diametrele roților și distanțele dintre axe sînt date în schemă. Cum se determină repede lungimea curelei de transmisie, fără măsurători suplimentare. Toată greutatea constă în a determina lungimile

arcelor AB, CD, EF. Unghiurile care ne-ar conduce la determinarea lungimii arcelor ar putea fi determinate cu ajutorul formulelor și tabelelor trigonometrice însă este o cale lungă și complicată.

Este suficient să se cunoască suma arcelor ceea ce se face foarte ușor

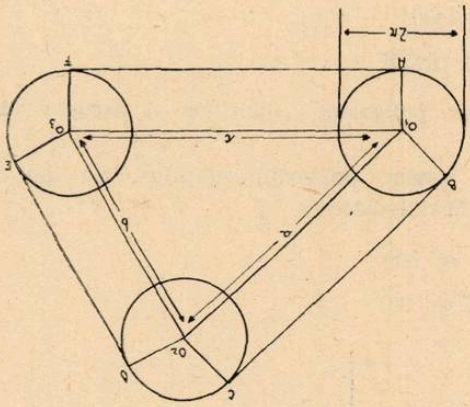


Fig. 3

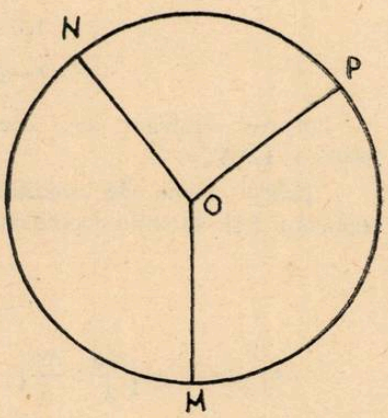


Fig. 4

Presupunem că *BC, DE, FA* sînt tangente la cercuri. Ducem raza în punctele de tangență. Întrucît circumferințele roților sînt egale, figurile $O_1\ BCO_2$, $O_2\ DEO_3$ și O_1O_3FA sînt dreptunghiuri, prin urmare, $BE + DE + FA = a + b + c$.

Construim cercul O de rază r.

Ducem $OM // O_1A$, $ON // O_1B$ *și* $OP // O_2D$.

atunci $\widehat{MON} = \widehat{AO_1B}$, $\widehat{NOP} = \widehat{CO_2B}$ *și* $\widehat{POM} = \widehat{EO_3F}$ ca fiind cu laturile paralele. Însă în cercuri egale, la unghiuri la centre egale, corespund arce egale.

Deci $\widehat{AB} + \widehat{CD} + \widehat{EF} = \widehat{MN} + \widehat{NP} + \widehat{PM} = 2 \cdot \pi r$.

Lungimea curelei este : $l = a + b + c + 2\pi r$.

Problema se poate generaliza pentru oricîte roți egale ar exista. Important este ca problemele să solicite atît gîndirea elevilor, cît și economia de timp.

Exemplele pe care le-am prezentat nu sînt decît cîteva din posibilitățile prin care profesorul de matematică poate contribui la orientarea elevilor spre activitatea economico-productivă.

Desigur că nu toți absolvenții liceului reușesc să-și completeze studiile în instituții de învățămînt superior ; toți elevii trebuie să dobîndească însă capacitatea de a înțelege și aplica cunoștințele matematice transmise în școală la problemele care le ridică viața în plină dezvoltare.

Ținînd seama de aplicațiile din ce în ce mai numeroase a matematicii în activitatea productivă, de matematizare a tuturor ramurilor științei, cred că trebuie să se acorde o atenție mai mare teoriei probabilităților și statisticii ma-

tematicii care nefiind cerută la examenul de bacalaureat este tratată cu o oarecare superficialitate de elevi.

În sprijinul profesorului de matematică cred că ar trebui ca manualele să conțină la fiecare capitol lecții și probleme de aplicații practice și tehnice. Acordînd un spațiu mai restrîns unor capitole din geometrie și trigonometrie, se pot introduce elemente de programare, de teoria informației.

Programa și manualul (deocamdată inexistente) pentru orele de practică productivă ar fi de un real folos. În cazul cînd acestea nu se pot elabora deocamdată din cauza multiplelor forme și diverselor condiții în care școlile își desfășoară activitatea practică, elaborarea unei programe ar putea fi realizată pentru fiecare școală de către conducerea școlii, împreună cu profesorii de matematică, fizică, chimie, desen și maistrul-instructor care la nivelul condițiilor existente ar stabili modul în care se poate realiza o strînsă legătură între teorie și activitatea productivă, între activitatea la clasă și cea din atelier.

PERFECȚIONAREA TEHNOLOGIEI DIDACTICE

Lector univ CEZAR CĂȘERIU
Institutul pedagogic de 3 ani
Bacău

Utilizarea algoritmilor la lecțiile de biologie

Fenomenul caracteristic pe care îl trăiește învățămîntul nostru astăzi este sporirea efortului de inovare, de perfecționare continuă. Lecția modernă presupune multiple exigențe. Ea ne solicită, între altele, să dezvoltăm elevilor capacitatea de a realiza relații logice între cunoștințele acumulate, de a efectua operații de clasificare a informațiilor, de ierarhizare a lor etc.

Referindu-ne la creșterea randamentului lecției de biologie ne punem problema *cum* realizăm angajarea elevilor în investigații cu caracter științific pentru o însușire cît mai eficientă, cu perspective creatoare, a conținutului modern al științelor biologice ? La această întrebare se poate da un răspuns prompt, sugerat și de trecerea la raționalizarea conținutului și a formelor de prelucrare a informațiilor.

Avînd în vedere un proces pedagogic ce se desfășoară „...ca un tip de comandă și control constînd din dirijarea formării și dezvoltării proceselor și însușirilor psihice ale persoanei" [1]. Din aceste considerente, în articolul de față, ne propunem să prezentăm procedeul de lucru al elevilor cu „algoritmi" *) folosiți frecvent în matematică, în logică și în cibernetică, dar care și la unele lecții de biologie...", conduce sigur la rezolvarea unei situații problematice, a unor probleme de un anumit tip, algoritmii fiind instrumente cu eficiență precisă". [2]

Investigațiile noastre, cu caracter relativ limitat, au pus în evidență situația că într-o serie de cazuri se antrenează în insuficientă măsură elevii în rezolvarea diferitelor probleme cu ajutorul operațiilor de gîndire. La lecțiile de laborator, în excursii și vizite, elevii, pentru a recunoaște plantele, animalele ,asociațiile biologice etc., sînt nevoiți să recurgă la metoda încercărilor, să acționeze pe baza intuiției, la întîmplare, sau să găsească soluții cu ajutorul unor operații neprecizate, din care cauză fac greșeli.

---

[1] L. M. Landa, *Despre abordarea cibernetică a teoriei învățării, Dialectica marxistă și științele moderne*, vol. IV, Editura politică, București, 1963, p. 252.

* Cuvîntul „algoritm" provine din anagramarea numelui matematicianului arab de la începutul secolului IX — Mahomed ibn Musa Alkhovarizmi din Horezm — folosit ca un sistem de reguli, de operații sau indicații și care aplicate la o problemă dintr-o anumită clasă duce la rezolvarea ei.

[2] V. Bunescu, *Concepția cibernetică și problematică — o cale de modernizare a didacticii*, „Revista de pedagogie", nr. 3/1968, p. 46.

Unele neajunsuri semnalate la lecţiile de biologie, ne-au indicat calea spre organizarea cîtorva activităţi didactice **) cu elevii, care au avut ca scop accentuarea caracterului practic-aplicativ, orientarea proceselor de gîndire, a operaţiilor sale componente pentru aprofundarea de cunoştinţe şi aplicarea lor la diverse cazuri, prin îmbinări de operaţii. Cînd am stabilit clasa, am fixat tipul de probleme, algoritmii de recunoaştere şi de rezolvare, precum şi operaţiile din determinator utilizate de elevi, în scopul obţinerii de soluţii la cazurile indicate. Toate acestea au asigurat recunoaşterea şi rezolvarea unor categorii de probleme (la clasele a V-a, VI-a şi în primii ani de liceu teoretic) prin diferite modalităţi descoperite într-un adevărat proces de căutare. Principalul obiectiv pe care l-am urmărit a fost încercarea de a imprima lecţiilor un caracter dinamic şi apropierea lor tot mai mult de cerinţele practicii.

Care sînt căile şi procedeele cu ajutorul cărora se poate realiza introducerea unor algoritmi de recunoaştere şi rezolvare la lecţii, în excursii, la activităţile din cercul de biologie etc. ?

Avînd ca obiectiv cunoaşterea florei şi a faunei, prin căutări, folosind experienţa acumulată, am ajuns la unele concluzii, care în condiţiile şcolii noastre dau rezultate pozitive.

Programele şcolare arată ca predarea grupelor de plante şi animale să se facă pornind de la caracterizarea grupei, apoi sistematica ei, cu exemple de specii apropiate de tipul studiat. Noi am respectat parţial această indicaţie, pentru că de cele mai multe ori am folosit următoarea cale : studierea unui tip reprezentativ din grupa (grupele) propusă pentru lecţie (încrengătură, subîncrengătură, clasă, ordin, familie, gen), precizarea caracterelor morfologice şi fiziologice, tipuri înrudite, apoi generalizări şi concluzii, cînd elevii au avut posibilitatea să facă comparaţii şi să stabilească legături filogenetice între unităţile sistematice studiate. Avînd în vedere acest procedeu, am ţinut seama în cadrul activităţilor independente, operative, de următoarele faze : faza de orientare în problemă, de informare asupra problemei, de rezolvare şi faza de încheiere, de aplicare a soluţiilor la cazurile cercetate.

În cele ce urmează vom dezvolta modalităţile teoretice şi practice de divizare a fiecărei probleme generale într-un număr finit de probleme şi succesiunea rezolvării lor. Am ales dintre caracteristicile de recunoaştere posibile pe cele mai potrivite şi mai simple ca structură logică pentru situaţiile create. Dintre posibilităţile variate de orientare a elevilor în operaţii de selectare a caracteristicilor pentru algoritmi, noi am folosit procedeul de a le da *de-a gata* caracteristicile şi algoritmii (în prima etapă) şi pe urmă i-am pus pe ei în situaţia de a „descoperi" independent operaţiile pentru determinarea plantelor şi animalelor şi să elaboreze planul logic cu caracteristicile reale de formare a unor algoritmi. Prin aceste procedee s-au creat premisele însuşirii treptate de către elevi a noţiunii de caracteristică, importanţa ei, operaţiile care se efectuează cu ea şi modul cum se construieşte schema structurală de recunoaştere.

Pentru rezolvarea diferitelor tipuri de probleme (recunoaşterea plantelor şi a animalelor) s-au utilizat algoritmi de recunoaştere specifici din determina-

** În activitatea noastră de la catedră din ultimii trei ani la botanică şi zoologie.

toare corespunzătoare gradului de pregătire al elevilor.***) La un caz (X) luat în studiu, pentru rezolvarea din problema dată, s-au folosit situațiile caracteristice (a, b, etc.). Întotdeauna problema de tipul *a* a fost rezolvată prin algoritmul (A), problema de tipul *b*, cu ajutorul algoritmului (B) etc. Operațiile de rezolvare a algoritmilor s-au precizat prin analiza materialului natural în funcție de tipul problemei și a condițiilor date în problema aleasă cu algoritmul corespunzător.

După cum se știe, priceperea și deprinderea de a observa cu atenție și de a descrie aspectele generale și detaliile plantelor și animalelor, are ca punct de plecare existența prealabilă a unor cunoștințe trainice de morfologie și sistematică. Cunoștințele elevilor din clasele II și IV rezultate din activitatea practică, unele informații căpătate prin mass-media despre morfologia externă, sistematica și comportamentul unui mare număr de specii facilitează, în unele cazuri, selectarea elementelor de determinare pentru a preciza apartenența unei specii la o unitate sistematică.

La unele lucrări practice recunoașterea plantelor și animalelor (dintr-un ordin sau familie) cu ajutorul determinatorului s-a făcut prin operațiile de analiză și comparație a elementelor stabilite cu cele din cheia dihotomică (apartenența afirmativă sau negativă la grupă), pentru a le încadra sau nu în unitățile sistematice studiate. Desigur, în asemenea activități „...profesorul are posibilitatea să pună accentul pe exersarea diverselor procese psihice, să schimbe rolul elevului în procesul desfășurării lecției în funcție de scopul urmărit".[3]

Nu ne putem opri la numeroasele probleme ce derivă din acest context, dar considerăm eficient algoritmul, sub formă de arbore dihotomic, în care se oglindesc toate aspectele posibile ce depind unele de altele prin rezultatele acțiunilor precedente.

Cunoscînd aceste relații vom încerca să prezentăm modul de lucru cu algoritmul de recunoaștere a plantelor din familia ranunculaceelor, rozaceelor, leguminoaselor și a peștilor, din clasa peștilor osoși, întîlniți în apele dulci din țara noastră.

Pe baza considerentelor de mai înainte, pornind de la prevederile programei de liceu (anul I. 1970—1971) în lecția *Familia Ranunculaceae, Rozaceae și Leguminoasae,* s-a urmărit ierarhizarea materialului distributiv în funcție de structura lui în familii, cunoașterea speciilor și aprofundarea noțiunii de evoluție. În laborator lecția a început prin indicația dată elevilor de a trece la observarea și cunoașterea științifică a plantelor (repartizate la mese în pauză) cu ajutorul instrumentelor de lucru (tabelul determinator pentru fiecare elev, pe familii). La locul de muncă elevii au primit plante din familia ranunculaceae, rozaceae și leguminoasae (material viu, material ierborizat și conservat în soluții — flori, frunze, fructe, ramuri). Pentru început s-a cerut elevilor să observe individual din materialul repartizat — speciile de ranunculaceae, rozaceae și leguminoasae (la aceeași masă de lucru au fost diferite pentru fiecare elev) și să compare plantele din cele trei familii. Întrucît unele fructe, flori și frunze sînt cunoscute, mai mult sau

*** S-au folosit determinatoare concepute după *Flora mică ilustrată a României,* de I. Prodan, Al. Buia, Editura Agro-Silvică, București, 1966 și după *Ghidul naturalistului în lumea apelor dulci* de E. Chiriac, M. Udrescu, Editura științifică, București, 1965.

[3] V. Bunescu, E. Csengeri, *Studiul organizării unor cunoștințe de botanică* (clasa a V-a) *și al metodelor de predare în vederea învățării programate. Studii de didactică experimentală,* Editura didactică și pedagogică, București, 1965, p. 268—269.

mai puțin de unii elevi, s-a indicat ca în dreptul etichetelor de pe mese să se grupeze plantele și organele respective pe familii. Activitatea independentă a fost orientată la început prin cîteva indicații metodice, o dată cu precizarea că unele caractere ale ranunculaceelor sînt cu totul deosebite de cele ale rozaceelor, ale rozaceelor de cele ale leguminoaselor, iar acestea sînt diferite de ale celorlalte familii de plante. S-a cerut, în continuare, elevilor să rezolve cazul asemănărilor dintre familiile respective de plante, apoi să rețină caracterele comune, care din punct de vedere taxonomic sînt mai concludente decît cele specifice de familie și specie. Elevii și-au notat în caietele de lucru observațiile din timpul activităților independente îndrumate și controlate atent de profesor.

În continuare s-a indicat elevilor să determine, cu ajutorul cheii dihotomice, speciile din materialul natural distributiv, să facă în caiete notarea denumirilor populare, să deseneze structura florii unei specii oarecare din fiecare familie, să precizeze unele modificări provocate de mediul în care trăiesc, folosindu-se și de constatările făcute de ei, cu prilejul unor excursii, vizite și recoltări de material viu din natură. Tabelele utilizate (ca și cele folosite, pentru determinarea mușchilor, a ferigilor, a coniferelor ș.a.) prescriu un număr de pași care orientează pe elevi din aproape în aproape pînă la rezultat.

Examinînd plantă cu plantă, elevii au parcurs anumite căi care i-au condus la soluția (concluzia) necesară pentru speciile cercetate. Cu ajutorul profesorului, elevii au înregistrat în caiete rezultatele selecționate în urma parcurgerii pașilor din tabel, concomitent cu examinarea atentă a exemplarelor studiate (din observații, comparații, generalizări etc.) și au fost dirijați să înțeleagă că plantele din familiile cercetate se caracterizează printr-o serie de trăsături pe care le-au desprins ei înșiși. Elevii au realizat operațiunile destul de repede fără să întîmpine greutăți, deoarece au efectuat lucrări asemănătoare și la lecțiile precedente.

După acest complex de solicitări s-a organizat o conversație cu întreaga clasă, care a antrenat elevii, sub semnul unei sporite exigențe și răspunderi de verificare a operațiilor rezolvate concret. În această confruntare, rolul profesorului de colaborator-stimulator și de coordonator al activității elevilor s-a soldat în acțiuni de cunoaștere independentă și creatoare a lor.

Concluzia la lecția „lucrare de laborator" s-a formulat prin sublinierea caracterelor generale, mai ales cele referitoare la evoluția florii observate de elevi în activitatea de investigație. S-a specificat că floarea de la ranunculaceae constituie un nod de evoluție pentru angiospermele superioare, iar leguminoasele marchează un stadiu evolutiv mai avansat față de plantele din familia ranunculaceae și rozaceae. Nu s-a neglijat însă nici valoarea acestor plante în domenii cu sferă largă de aplicabilitate cum ar fi: medicina, industria alimentară etc.

În ultima parte a lecției, păstrînd în față materialul natural, s-a cerut elevilor să rezolve din testul de control (vezi anexa) cazurile date. Rezultatele obținute (note de la 7 la 10) atestă o bună pregătire. Prin urmare, o bună sistematizare și aprofundare a cunoștințelor se realizează cel mai bine în operațiile de clasificare.

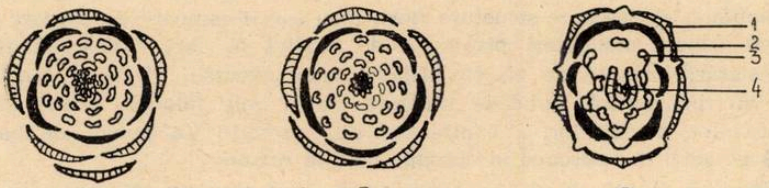
Într-adevăr, lecția de botanică din liceu nu se poate tipiza în școala generală, dar înlocuind unele activități (testul de control) cu lucrări de înmulțire vegetativă sub formă de aplicații practice (care pot continua și în ora următoare), vizitarea unei livezi etc., sporesc valențele unei lecții eficiente.

Școala.....

Elev.....

TEST DE VERIFICARE

Notate cu A, B și C sînt diagramele unor specii de plante studiate. Identificați-le, scrieți în tabel trei specii pentru fiecare tip de diagramă, apoi elementele florale indicate prin cifre, fructele specifice și formula florală



A B C

Cărar specii aparțin diagramele notate:		Ce elemente florale indică cifrele:	Ce fel de fructe cunoașteți	Scrieți formula florii după diagrame!
A	1. 2. 3.	1.		
B	1. 2. 3.	2.		
C	1. 2. 3.	3. 4.		

În timpul lucrărilor de determinare, la clasa a V-a, s-a putut observa un interes sporit din partea elevilor, pentru a da decizii corecte, interes provocat de înțelegerea și deprinderea procedeelor de lucru de la primele încercări. Deci, studierea regnului vegetal, în clasa a V-a, pe grupe sistematice, în ordine filogenetică, nu ridică în fața elevilor probleme prea complicate.

În continuare, vom prezenta modul în care s-a desfășurat lecția *Crapul* (la clasa a VI-a), ca lecție introductivă și de comunicare în studiul *Peștilor.*

Studiul morfologiei externe și interne la pești, sistematica lor s-a făcut pe bază de material intuitiv de laborator, utilizarea atlaselor etc. Laboratorul la zoologie ca și la celelate discipline oferă condiții prielnice pentru ridicarea calitativă a predării, prin introducerea unor metode active care trezesc interesul

elevilor, asigură formarea priceperilor și deprinderilor de a aprecia și a recunoaște materialele de laborator.

După o sumară caracterizare a vertebratelor și a sistematicii lor s-au purtat discuții referitoare la varietatea, diversitatea și biologia peștilor. Elevii au fost informați că la lecție se vor folosi diverse metode și activități avînd ca temă de cercetat morfologia, structura și sistematica cîtorva specii de pești osoși, din apele noastre dulci.

Peștii din acvariu au oferit prilejul cunoașterii morfologiei externe prin observații și explicații referitoare la formă, culoare, la regiunile corporale cu principalele lor caracteristici, apoi gura, linia laterală, solzii și înotătoarele, după aceea deplasarea și mecanismele respirației. Studiul morfologiei interne s-a explicat prin disecția pe biban (Perca fluviatilis) după tehnica lucrării practice la pești.[4] O dată cu realizarea acestor sarcini ale lecției, elevii au fost invitați la recunoașterea și determinarea diferitelor specii de pești cu ajutorul algoritmilor din cheie, după materialul natural din laborator și din atlas.[5]

Pentru ca elevii să poată ajunge prin cunoștințele lor proprii la soluționarea problemei s-a repartizat la fiecare masă cîteva specii de pești, diferite de la una la alta și foi-tabel de determinare. Li s-a cerut elevilor să recunoască speciile repartizate pentru lucru prin procedeul operațiilor cu algoritmi în grupă și individual, să noteze în caiete denumirea speciilor și principalelor caracteristici după care s-a făcut determinarea.

Fiecare caz numerotat în determinator (1, 2, . . .n) comportă două caracteristici (a și b); prima caracteristică (a) solicită descoperirea (constatarea) unei însușiri, iar cea de a doua (b) cuprinde absența sau contrariul ei (a). La rîndul lor operațiile (a sau b) indică o exactitate sau fac trimitere la o altă problemă după care continuă cercetarea pînă la rezultatul final.

Valorificarea operațiilor rezolvate după criteriile din determinator s-a făcut printr-o confruntare între elevii din grupe și între grupe, ceea ce i-a antrenat la un interesant schimb de informații, cercetarea greșelilor și stabilirea formelor de adaptare specifice peștilor. Aceste operații au antrenat clasa în rezolvarea multiplelor cazuri problematice și au sporit operativitatea profesorului în conducerea și coordonarea activității de cunoaștere independentă a elevilor. Determinarea speciilor de pești (și a altor animale) după norme precise, încă din școala generală, facilitează înțelegerea și explicarea biologiei lor cînd sînt observate în medii de viață, ca material natural de laborator sau în imagini variate (diafilme, diapozitive, atlase, albume, planșe, colecții filatelice etc.).

Considerăm că modalitățile de conlucrare (profesor-elev), prezentate sumar, se bazează pe efortul propriu al elevilor în operațiuni de aflare a unor adevăruri prin metoda inductivă, adică descoperirea relațiilor și a fenomenelor prin detalii. Elevii puși în astfel de situații au constatat, au conchis singuri și prin eforturile lor au fost autorii propriilor cunoștințe.

Asemenea operații (analiză, sinteză, comparație etc.) dezvoltă capacitatea de a generaliza, de a interpreta legăturile cauzale, de a reține principalul din

---

[4] L. Lustun, A. Ciobanu, *Lucrări practice la capitolul pești*, „*Natura*" — seria biologie, nr. 3/1961.

[5] Th. Bușțină, I. Alexandrescu, *Atlasul peștilor din apele R.S.R.*, Editura științifică, București, 1963.

studiul obiectelor și fenomenelor, pentru rezolvarea cazurilor în practica independentă.

Procedeul oferă elevilor o gamă largă de cunoștințe și deprinderi care vor fi utilizate în mod nemijlocit în viață. Una din cele mai folositoare este *priceperea de a lucra cu determinatorul și chiar de a alcătui un arbore dihotomic.* Este rolul profesorului de biologie de a forma și educa aceste priceperi cu ajutorul cărora elevii să recunoască plantele și animalele în acțiuni concrete la lucrările de laborator, cît și pe teren.

Succesiunea lecțiilor de botanică și zoologie (la clasa a V-a, a VI-a și la anul I de liceu teoretic) din noile programe (care se aplică din anul școlar 1972—1973) fiind dictată de principiul evolutiv, asigură transformarea informațiilor în modele logice, impune promovarea cu curaj a unor noi structuri, a unor noi formule și soluții didactice.

Utilizarea unor pași raționali, într-o anumită ordine, cu care elevul recunoaște și operează în orice situație după același sistem de operații mintale, nu exclude posibilitatea formării unor capacități intelectuale (creativitate), ci alcătuiesc modalități specifice, proprii de gîndire independentă și creatoare în domeniul biologiei, asigură însușirea conștientă a cunoștințelor și totodată creează posibilitatea aplicării lor în practică.

Asistent DUMITRU GÂRLEANU
I.E.F.S. — Catedra de Ştiinţe pedagogice

Specificul aplicării lucrului pe grupe în activitatea de educaţie fizică a elevilor

Conţinutul prezentei lucrări este axat pe studierea şi experimentarea problemei actuale de optimizare a procesului de învăţămînt, de găsire a noi forme de organizare a muncii de predare şi de învăţare, care să fie cît mai eficiente şi în concordanţă cu cerinţele actuale.

Lecţia, aşa cum se desfăşoară obişnuit, prezintă unele avantaje (fiind mult prea cunoscute nu insist asupra lor), cît şi unele dezavantaje. Cu privire la lecţia de educaţie fizică putem enumera următoarele dezavantaje :

— luarea în considerare a nivelului mediu al clasei în stabilirea conţinutului şi volumului de lucru la lecţie ;

— lipsa omogenităţii în pregătirea elevilor, ceea ce face ca materialul predat să nu poată fi însuşit de către toţi elevii, în speţă de către cei slabi. Profesorul pretinde aceleaşi eforturi, acelaşi interes din partea tuturor elevilor. Or, existînd elevi peste şi sub nivelul mediu, înseamnă că pentru unii lecţia este prea uşoară, nu-i antrenează, nu este adecvată nivelului lor de pregătire, iar pentru alţii, din potrivă, devine puţin accesibilă, ineficientă, tocmai datorită faptului că efortul cerut îi depăşeşte ;

— nu se are în vedere aspectul de grup al clasei. Aceasta este foarte important pentru integrarea elevilor cu statut sociometric scăzut, dat fiind faptul că în lecţiile de educaţie fizică cu sarcini de jocuri sportive şi lucru pe echipe, în majoritatea cazurilor, rămîn elevi ce nu sînt aleşi în echipe sau dacă sînt, nu li se solicită colaborarea şi nu participă la joc. Aceasta se datorează faptului că echipele sînt formate de către profesor, neţinîndu-se cont de funcţionalitatea relaţiilor preferenţiale ;

— nu se ţine seama de caracterul dinamic al componenţilor clasei etc.

Toate acestea, şi poate şi altele, fac ca lecţiile de educaţie fizică să se desfăşoare, uneori, la un nivel scăzut, să devină neinteresante pentru marea majoritate a clasei de elevi şi ca atare să nu-şi atingă scopul.

Pornind de la aceste analize şi ţinînd cont de faptul că lucrăm cu o mare varietate de individualităţi, care se cer îndrumate în direcţia specificului lor, pentru ca mai tîrziu să lucreze cu pasiune şi putere de muncă într-o anumită ramură de activitate, am căutat să organizăm activităţi pe grupe de elevi, în cadrul clasei sau în afară, precum şi a unor forme de activitate. Ca atare, se

consideră că lucrul pe grupe ar constitui una din formele de optimizare a procesului de învățămînt.

În ansamblul lor, cercetările de pînă acum au susținut, în general, superioritatea performanței de grup, lucru constatat, în experimente, printre alții de către : H.R. Williams, lucrînd cu clase variabile de 50 elevi, 25 elevi, 12—15 elevi; J. Bartecki, în lucrul unitar pe grupe omogene, grupe mici de 3—5 elevi ; M.M. Levina, în lucrul diferențiat pe grupe omogene ; Teodor Pascu, în lucrul diferențiat pe grupe eterogene.

De asemenea, cercetările psihologice au subliniat faptul că activitatea în grup este mai productivă decît cea pe care individul o realizează izolat. Allport afirmă că grupul stimulează și ușurează comportamentul indivizilor, că gîndirea în grup este mai productivă decît gîndirea indivizilor izolați. Aceasta deoarece grupul creează o serie de condiții care nu ar putea apărea în cazul acțiunii separate a indivizilor : Watson, Shan, Thorndike, Montmollin și Perlmuter, Davis și Restle, iar la noi Alexandru Roșca.

În activitatea de educație fizică și sportivă, metoda lucrului pe grupe este larg răspîndită în următoarele scopuri ;

— al obținerii unei densități mărite în lecție,

— al obținerii de performanțe înalte într-un timp relativ scurt.

Pornind de la aceste considerente, ca și de la realitățile fenomenului educației fizice și sportului, am formulat ipoteza că : *Pregătirea, desfășurarea și efectul acestor activități vor fi mult mai eficiente dacă elevii vor fi puși să lucreze în cadrul lecțiilor de educație fizică și în activitățile sportive pe grupe omogene stabilite pe baza criteriului de pregătire fizică, tehnică și a relațiilor interpersonale, impuse de specificul activității, de sarcinile lecției ca și de genul de activitate.*

În experimentul efectuat, mi-am propus să urmăresc :

— eficiența folosirii grupelor omogene față de lucrul cu întreaga clasă sau cu grupe eterogene, la nivelul individului și al grupei ;

— dacă în condițiile lucrului pe grupe omogene se mărește eficiența lecției și în ce direcții față de modalitatea lucrului tradițional, cu întreaga clasă sau cu grupe eterogene ;

— cum se manifestă asupra elevilor, din punct de vedere psihic și al pregătirii, efectele acestui gen de activitate ;

— dacă se constată un specific al aplicării lucrului pe grupe în activitatea de educație fizică și sportivă a elevilor.

Activitatea de cercetare s-a efectuat în anul școlar 1970—1971 și 1971—1972 la Școala generală nr. 123 (clasele a VI-a A și B), lucrîndu-se astfel :

— la clasa martoră s-a lucrat pe grupă-clasă și grupe eterogene ;

— la clasa experimentală s-a lucrat pe grupe omogene și grupe-echipe, acestea din urmă la jocurile sportive.

În lucrul pe grupe omogene criteriul de grupare a fost cel al pregătirii fizice pe de o parte, iar pe de alta, cel al naturii sarcinii. Ca atare, pentru gruparea elevilor în grupe omogene au fost alese probe ce au permis depistarea nivelului de pregătire al elevilor pe linia solicitărilor din lecție. Astfel, au fost alese

probe de rezistență, probe de forță-detentă și probe de tehnicitate. În urma aplicării acestora, clasa împărțindu-se în trei grupe după cum urmează :

grupa A — grupă cu pregătire fizică bună ;

grupa B — grupă cu pregătire fizică medie ;

grupa C — grupă cu pregătire fizică slabă.

În lucrul pe grupe-echipe criteriul de alcătuire al echipelor (grupelor) a fost cel al relațiilor preferențiale, pentru aceasta folosindu-se testul sociometric. În urma aplicării acestuia au fost alcătuite grupe-echipe omogene având în componență elevi cu statut sociometric apropiat ca valoare și echipe armonios alcătuite, având în componență elevi cu statut sociometric mare, mediu și mic.

În urma răspunsurilor la întrebările din testul sociometric aplicat, statutul sociometric $\left(\text{calculat după formula } \frac{N}{N-1}\right)$ se prezintă astfel :

1. A.R. = 0,68	11. C.J. = 0,28	21. L.N. = 0,04
2. N.V. = 0,60	12. B.G. = 0,24	22. D.E. = 0,04
3. C.G. = 0,56	13. S.V. = 0,20	23. T.C. = 0,04
4. V.V. = 0,48	14. T.E. = 0,16	24. S.D. = 0,04
5. A.C. = 0,36	15. O.G. = 0,16	25. I.D. = 0,04
6. P.E. = 0,36	16. P.M. = 0,16	26. G.N. = 0,04
7. S.E. = 0,36	17. P.I. = 0,12	27. B.I. = 0
8. A.P. = 0,32	18. N.N. = 0,08	28. E.I. = 0
9. R.N. = 0,28	19. M.V. = 0,08	29. FG. = 0
10. S.I. = 0,28	20. D.J. = 0,08	30. G.M. = 0

Ca urmare a acestor rezultate echipele au fost alcătuite în două variante și anume :

Varianta I.

— Echipa nr. 1, având în componența sa pe „cei mai preferați", cu statut sociometric cuprins între 0,68—0,36 inclusiv.

— Echipa nr. 2, având în componența sa pe „mai puțin preferații", cu statutul sociometric cuprins între 0,32—0,20 inclusiv.

— Echipa nr. 3, având în componența sa pe „puțin preferații", cu statut sociometric cuprins între 0,16—0,08 inclusiv.

— Echipa nr. 4, având în componența sa pe „cei mai puțin preferați" și „deloc preferați", cu statutul sociometric cuprins între 0,04—0 (zero).

Varianta a II-a.

La baza alcătuirii echipelor a stat principiul formării de echipe „armonios alcătuite", având ca bază statutul sociometric și relațiile dintre jucători. Echipele au arătat astfel :

— Echipa nr. 1 = AR-SE-BG-SV-NN-MV-FG.

— Echipa nr. 2 = NV-AC-AP-CJ-PI-DJ-GM.

— Echipa nr. 3 = CG-ID-RN-SI-OG-PM-GN.

— Echipa nr. 4 = PE-VV-TE-LN-BI-EI-SD-TC-DE.

Rezultate. Se constată o creștere substanțială a rezultatelor individuale la majoritatea elevilor ce au lucrat pe grupe omogene alcătuite pe baza criteriului de pregătire fizică. Creșterea rezultatelor se observă în special la elevi cu rezultate slabe la începutul experimentului. Nivelul grupelor aproape că se omogenizează, grupele slabe ajungînd la nivelul grupelor bune. Acest lucru se datorează pe de-o parte, emulației în rîndul elevilor, spiritul competitiv — de a promova pe cei mai slabi în grupa cu nivel de pregătire ridicat, iar pe de alta, faptul că printr-un lucru sistematic și susținut la nivelul posibilităților elevilor, și peste limita aceasta, rezultatele slabe au putut fi ridicate cu mai mare ușurință.

În lucrul pe grupe omogene, alcătuite în funcție de sarcină și avînd ca criteriu de grupare pe de o parte, cel tehnic, iar pe de alta cel fizic, se constată, de asemenea, o creștere a rezultatelor, atît la nivelul individului, cît și al grupelor și, totodată, o omogenizare a acestora prin progresul mare realizat de către elevii slabi. Acest lucru a fost posibil ca urmare a condițiilor optime de lucru ce au putut fi create în urma grupării elevilor în asemenea grupe.

În urma lucrului pe grupe-echipe, alcătuite pe baza criteriului relațiilor interpersonale, s-au putut desprinde următoarele :

— s-a constatat, în primul rînd, un randament crescut al activității, posibilități mai largi de colaborare. Aceasta ca urmare a înțelegerii mai bune a componenților echipelor, datorită stimulării reciproce, a dorinței unanime a întregii echipe de a colabora în scopul atingerii țelului final — victoria. Există, așadar, o mobilizare de ordin afectiv și motivațional mai intensă. Colaborarea între jucători a fost, în general, de un bun nivel. S-a evidențiat în mod deosebit colaborarea, spiritul de luptă, buna dispoziție și privirea greșelilor partenerilor cu indulgență și cu cuvinte de încurajare (lucru ce nu s-a evidențiat la grupele eterogene).

Integrarea elevilor cu statut sociometric scăzut, în echipele „armonios alcătuite", s-a efectuat destul de facil, ei fiind chiar încurajați în timpul jocului de către colegii lor, ba mai mult, au fost chiar solicitați la colaborare. Aceasta ca urmare a faptului că jocurile sportive, prin specificul lor de desfășurare, cerînd o mare colaborare între jucători, a impus ca și în cadrul acestor echipe să existe o conlucrare între jucători cît mai laborioasă, în scopul obținerii victoriei. Astfel s-a ajuns ca în final relațiile dintre jucătorii (elevi) să se amplifice, să se nască noi afecțiuni, elevii fără statut sociometric la începutul experimentului ajungînd în final să dispună de un statut sociometric la nivelul coeficientului de 0,12, fără a mai exista elevi izolați.

Consider că cel mai valoros rezultat al îmbinării acestor elevi în echipe „armonios alcătuite" îl constituie efectul pozitiv ce-l are asupra vieții psihice a elevilor să le spunem, acceptați. După cîteva jocuri au devenit „alți elevi", pot spune că s-au transformat total. Din izolați, neinteresați pentru aceste activități, au devenit ei cei cu inițiativă, cu spirit de colaborare, cu dorința de a se efectua jocul. Au căutat, și de cele mai multe ori, și-au găsit noi prieteni, au descoperit că în colaborare cu alți colegi pot fi de un real folos echipei și, ca atare, s-au mobilizat la maximum și de fiecare dată căutînd să greșească cît mai puțin posibil. Au descoperit că pot fi în relații foarte bune cu mulți colegi.

Activitatea îndelungată în aceste echipe naște plăcerea de a colabora. Ca urmare, ea poate avea efecte de durată asupra constituirii personalității însăși,

îndeosebi asupra unora din trăsăturile ei și anume a obișnuinței de a lucra în colectiv, deci de a-l pregăti pentru viitoarea viață de grup.

Această grupare după preferințe a atras după sine structurarea și restructurarea unor relații deja stabilite sau crearea unora noi.

★

Din analiza rezultatelor obținute la sfîrșitul experimentului, așa cum au fost expuse mai sus, se degajă următoarele :

— lucrul pe grupe în activitatea de educație fizică și sportivă duce la rezultate foarte bune, atît prin creșterea eficienței lecției de educație fizică, cît și prin creșterea substanțială a performanțelor elevilor ;

— fiecare grupă lucrează în conformitate cu potențialul fizic stabilit și la un nivel unitar în cadrul fiecărei grupe ;

— omogenitatea membrilor grupei facilitează rezolvarea sarcinilor lecției, înlăturînd timpii morți cauzați de necesitatea încercărilor suplimentare, a demonstrațiilor și explicațiilor impuse de cazuri izolate ;

— se poate lucra diferențiat ca volum și intensitate la nivel de grupă, menținînd în permanență interesul pentru lucru al elevilor ;

— creșterea performanțelor ne este ilustrată de tabelele ce urmează.

Tabelul nr. 1. Nivelul de pregătire al celor două clase.

Nr. crt.	Clasa	Media					
		La începutul experimentului			La sfîrșitul experimentului		
		800 m. Lungime	Înălțime	Teh. nota	800 m. Lungime	Înălțime	Teh. nota
1.	Experimentală	2'25'' 2,30 m.	1,30 m	7,01	2'20 2,39	1,37	8,17
2.	Martoră	2'24'' 2,32 m.	1,32 m	7,40	2'23'' 2,35	1,31	7,20

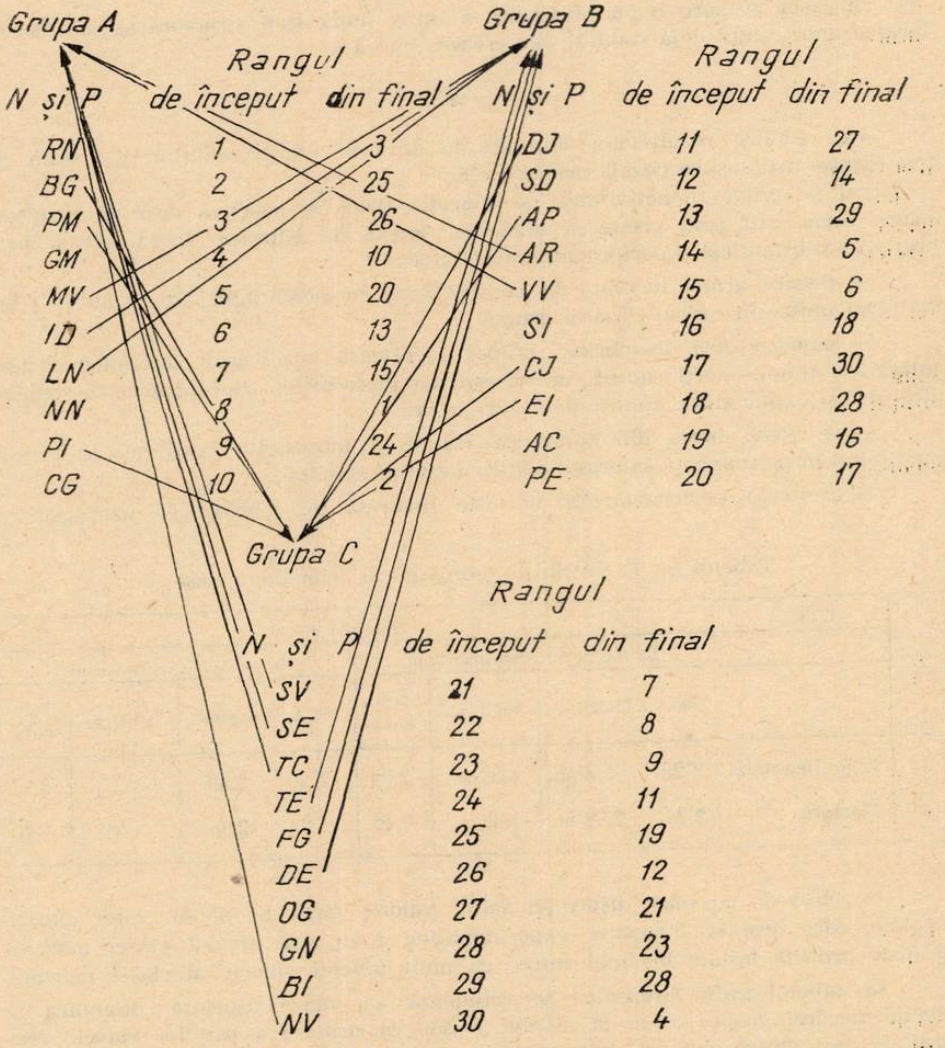
Se observă, cu mare ușurință, saltul valoric făcut de elevii clasei experimentale, care deși la începutul experimentului erau sub nivelul clasei martore la toate probele testate în final întrec cu mult nivelul valoric al clasei martore.

În tabelul-grafic prezentat se reliefează, cu mare ușurință, dinamica la nivelul fiecărei grupe, cît și la nivelul clasei, ca urmare a saltului valoric realizat de unii dintre elevi și în special de către cei slabi la începutul experimentului. Se constată un specific al lucrului pe grupe în activitatea de educație fizică și sportivă față de cea intelectuală și anume :

— alcătuirea grupelor se face pe baza unor criterii foarte variate și adaptate specificului activității, ca : vîrstă, sex, grad de pregătire, sarcinile lecției, condițiile de lucru, specializarea sportivă, relațiile interpersonale etc.

— Lucrul pe grupe în activitatea de educație fizică și sportivă este cerut de mărimea eficienței lecției, pe de o parte, și de randamentul crescut al acestui gen de lucru în special la jocurile sportive, pe de altă parte.

Tabelul nr. 2. Nivelul de pregătire al fiecărui elev reprezentat prin rang.



Notă. Săgeţile indică mutarea elevilor, la sfîrşitul experimentului, dintr-o grupă în alta ca urmare a progreselor realizate.

— Cel mai eficient criteriu de alcătuire al grupelor este cel al pregătirii fizice, acesta creînd posibilităţi de lucru la nivelul de pregătire al elevilor.

Rezultatele bune la care am ajuns, în urma experimentului efectuat, mă determină să recomand folosirea, în cadrul lecţiilor de educaţie fizică şi în activitatea sportivă, a lucrului pe grupe omogene şi pe grupe-echipe alcătuite pe baza criteriilor enunţate.

CONSULTAŢII

VALENTIN NICOLAE

Învăţămîntul — factor al creşterii economice

1. Dezvoltarea înregistrată mai ales în ultimele două decenii în domeniul cercetărilor privind creşterea economică includ, la loc de frunte, factorul uman — în toată complexitatea sa —, detaşîndu-se, în acest context, factorul educaţional. Analizele cantitative, econometrice, legate de creşterea economică se extind deci tot mai mult şi asupra rolului învăţămîntului, al educaţiei în genere, în acest mecanism economico-social.

Întreprinse iniţial în occident, studiile de acest gen concep creşterea economică — cu unele nuanţe diferite de la un autor la altul — ca reprezentînd *sporirea sistematică, de lungă durată, a producţiei sociale (sau a venitului naţional) pe persoană, ca o tendinţă fermă.*

Fără a ne ocupa aici de delimitările conceptuale de rigoare în legătură cu această problemă mult dezbătută, reţinem totuşi că preocupările de acest gen au început să ocupe un loc important şi în rîndul economiştilor din ţările socialiste, conturîndu-se şi unele păreri divergente, mai ales în legătură cu conceptele utilizate şi cu virtuţile şi limitele analizelor cantitative.

Un lucru este însă sigur : creşterea economică, ca şi dezvoltarea în general, se întemeiază, în condiţiile socialismului, pe teoria marxist-leninistă a reproducţiei socialiste lărgite şi serveşte, în ultimă instanţă, ridicării sistematice a condiţiilor de viaţă, înfloririi personalităţii umane.

Este de luat în considerare, de asemenea, faptul că, deşi clasicii marxism-leninismului şi, pînă nu de mult, economiştii marxişti nu au vorbit *în mod expres* despre creşterea economică în socialism, ei au interpretat întreaga operă de edificare a noii orînduiri pe fundamentul metodologic al construirii unei economii dinamice, puternice, bazată pe tehnica modernă, ceea ce presupune inevitabil şi creşterea venitului naţional pe locuitor ; în condiţiile construcţiei socialiste, se transformă din temelii baza economică a societăţii, se petrec modificări esenţiale în toate laturile vieţii economice şi sociale, se croiesc şi se înfăptuiesc armoniile şi echilibrele unei economii planificate pe scară naţională. În aceste împrejurări, multe din ideile şi metodele valoroase vehiculate astăzi în occident, în legătură cu creşterea economică, îşi găsesc de fapt geneza în lucrări marxiste şi chiar în operele clasicilor marxism-leninismului ; însăşi modelarea matematică a proceselor economice are un atare precedent, în *Capitalul* lui Marx.

2. Cu privire la rolul învățămîntului în creșterea economică — chiar dacă expresia ca atare n-a fost folosită inițial — începuturile le aflăm (fapt consemnat în întreaga literatură de specialitate) în lucrările economistului sovietic *Stanislav Strumilin*, care încă în 1919 releva că vasta rețea hidroelectrică al cărui plan (GOELRO) era în curs de elaborare, ca și întreprinderile industriale ce trebuiau construite în acest context, nu ar putea funcționa normal dacă învățămîntul n-ar beneficia de o investiție corespunzătoare. El a calculat, folosind metode statistice, că în Uniunea Sovietică chiar numai absolvirea învățămîntului primar determina, atunci, o creștere a randamentului muncitorului cu 79%, în timp ce prin absolvirea școlii secundare randamentul muncii sporea cu 235%, iar a învățămîntului superior cu 320% [3, p. 684].

Cercetările sale l-au condus la concluzia că *învățămîntul acționează puternic asupra creșterii productivității muncii*. Astfel, pe baza cunoștințelor dobîndite în fiecare an de învățămînt primar se obținea o creștere a productivității muncii lucrătorului în medie cu 30%, în timp ce productivitatea muncii celor care nu posedau nici o pregătire școlară și se calificau la locul de muncă sporea numai cu 12—16% [4, p. 155].

După calculele făcute de Strumilin în 1924 rezultă, de asemenea, că *beneficiile datorate creșterii productivității muncii pe seama învățămîntului* erau de 27,6 ori mai mari decît cheltuielile corespunzătoare ale statului pentru învățămînt. Aceasta înseamnă că, în medie, cheltuielile făcute de stat pentru învățămînt erau restituite de oamenii muncii într-un an și jumătate de activitate, iar în restul anilor activi, apreciat atunci de el la 36, statul primea un *venit net* pe baza cheltuielilor inițiale [5]. Calculele făcute de el mai tîrziu (1962) arată că acoperirea cheltuielilor necesitate de pregătirea prin învățămînt se face în 5—10 ani — diferențiat în funcție de gradul școlii absolvite —, în timp ce perioada activă a unui lucrător instruit este de 30—40 de ani. Chiar dacă de astă dată venitul net al statului este ceva mai mic, din punct de vedere relativ, el continuă să fie extrem de convenabil.

Strumilin demonstrează, de asemenea, bazîndu-se pe principiul reducerii muncii complexe la munca simplă, că un lucrător cîștigă (pe întreaga durată a vieții active) pentru un singur an de școală cu 15% mai mult decît cel fără pregătire [5 ; 6].

Dar cele mai revelatoare concluzii cu privire la rolul învățămîntului în creșterea economică au fost formulate de el în legătură cu *aportul pregătirii școlare la sporirea venitului național*. Potrivit calculelor lui Strumilin, învățămîntului îi revenea 20,6% din creșterea venitului național al Uniunii Sovietice în 1950 și 23% în 1960.

Este ușor de înțeles că dimensionînd aportul învățămîntului la creșterea economică, se determină de fapt *eficiența economică* a acestuia într-o formă sintetică, cu mare forță de expresie.

3. În perioada postbelică, și în Occident — odată cu preocupările și teoriile avansate în domeniul creșterii economice —, problemele privind rolul economic al învățămîntului au căpătat un statut social nou, impunător, făcînd obiectul a numeroase și prestigioase cercetări. O serie de economiști occidentali,

folosind metode și tehnici moderne de analiză economică, au reușit să pună în evidență relația dintre învățămînt și economie și îndeosebi aportul factorului educațional la creșterea economică. Se poate spune că interesul pentru această temă este acum imens, cuprinzînd nu numai un număr crescînd de cercetători, ci și numeroase institute și organisme guvernamentale și internaționale.

Astăzi economiști specializați în problemele dezvoltării și creșterii economice — atît din țările socialiste cît și din țările nesocialiste —își consacră eforturi considerabile în domeniul cercetării factorului educațional, iar din confruntările de păreri și colaborările științifice se conturează o problematică interesantă, atît pe plan teoretic cît și aplicativ, cu probleme care s-ar putea integra, în ceea ce am putea denumi, după părerea noastră, *creșterea educațională*, adică dezvoltarea cantitativă și mai ales calitativă a învățămîntului la dimensiuni optime în raport cu exigențele civilizației contemporane ; aceasta presupune, pe de o parte, armonizarea dezvoltării învățămîntului în corelație cu dezvoltarea bazei tehnice-materiale a societății și cu cerințele conducerii științifice a acesteia, iar pe de altă parte, înflorirea personalității umane spre a se asigura creșterea capacității creative a oamenilor la maximum posibil și o cît mai deplină punere în valoare a acesteia.

Conceptul de „creștere educațională" presupune deci realizarea unui *echilibru optim* între dezvoltarea învățămîntului și cerințele progresului social-economic. Desigur, acest echilibru optim nu se poate realiza dintr-odată și nu poate fi menținut permanent la centimă ; de aici decurge necesitatea comensurării indicelui de corelare a celor două componente ale relației de echilibru, știindu-se că apropierea lui de 1 indică tendința de echilibrare. Dar pentru ca echilibrul să fie și *optim*, se cer analizate, pe plan *calitativ*, efectele economice și sociale dobîndite pe această cale.

4. O problemă fundamentală a „creșterii educaționale" este aceea referitoare la *gradul de corelare dintre creșterea economică și dezvoltarea învățămîntului*. Folosind metoda corelației, respectiv stabilind frecvența cu care fenomenul de dezvoltare a învățămîntului se prezintă reunit cu fenomenul creșterii economice, o serie de economiști au relevat corelația strînsă ce există între indicatorii privind nivelul de dezvoltare a învățămîntului (efective școlare, numărul lucrătorilor cu studii medii și superioare, volumul cheltuielilor afectate pregătirii cadrelor, stocul de învățămînt etc.) și indicatorii fundamentali ai creșterii economice.

Această metodă ilustrează însă doar *existența* unei relații pozitive între nivelul de dezvoltare a învățămîntului și creșterea economică, dar nu arată și *măsura* în care factorul educațional contribuie la această creștere sau în care venitul național sau produsul național brut (P.N.B.) per capita condiționează ascensiunea învățămîntului.

Legătura este cu mult mai strînsă și mai rigidă în țările subdezvoltate sau în curs de dezvoltare ; aceasta îl determină pe sociologul francez *Jean Fourastié* să considere că, practic, „o țară subdezvoltată este o țară subeducată (sous-enseigné)", adică cu un învățămînt sub minimul necesare [7, p. 77].

Rezultatele obținute din comensurarea acestei legături — cunoscute în literatura de specialitate — arată că corelația dintre dezvoltarea economică și învă-

țămînt este foarte puternică, însă *deciziile politice diferite pot crea situații diferite*, în acest sens, în contexte economice analoge.

În această direcție, trebuie să mai menționăm că dezvoltarea învățămîntului este condiționată nu numai de potențialul economic, ci și de *structurile social-politice ale țării*. Se desprinde de aici constatarea că legăturile funcționale obiective ale învățămîntului în mecanismul social se manifestă *nu în afara unui conținut calitativ concret al activității sociale*, ci în dependență directă de acesta, de specificul relațiilor de producție, de particularitățile naționale, de opțiunile social-politice ale fiecărei țări. Astfel, învățămîntul din țara noastră se situează — atît cantitativ cît și calitativ — printre cele mai dezvoltate din lume, chiar dacă din punct de vedere economic nu am atins încă aceste cote. Se poate observa, de asemenea, că în general în țările socialiste învățămîntului i se consacră resurse mai mari decît ar rezulta din corelația cu creșterea economică, aceasta relevînd încă o latură a importanței ce se acordă înfloririi personalității umane.

5. Căutînd să dea un răspuns plauzibil întrebării privind *relația cauzală* existentă între nivelul educațional al unei țări și rata creșterii producției sociale (sau venitului național), unii economiști au apelat la așa-numita metodă a „factorului rezidual". Ei pornesc de la considerentul că învățămîntul este unul din componentele principale ale „reziduului" care rămîne neexplicat pe seama sporului forței de muncă și de fonduri de producție, analizați ca factori ai creșterii economice.

Astfel, economistul american *Robert Solow*, repartizînd cele 65 de procente ale creșterii produsului final pe factorii care au determinat această creștere [8, p. 172], atribuie influenței creșterii volumului fizic al capitalului doar 8 procente, restul revenind, după părerea sa, schimbărilor tehnologice și ridicării nivelului de instruire al forței de muncă. De asemenea, Solow a calculat că în S.U.A., în perioada 1900—1949, la o creștere cu 1% a capitalului fizic s-a obținut un spor de producție de 0,35, în timp ce o creștere de 1% a forței de de muncă a determinat un spor al producției de 0,65, iar factorul rezidual a influențat într-o proporție de 1,50 [9, p. 212].

Totodată, economistul norvegian *Odd Aukrust* și economistul finlandez *Olavi Niitamo* au întreprins studii, bine cunoscute în literatura de specialitate, potrivit cărora — luînd în considerare trei factori de producție : capitalul fizic, forța de muncă și factorul rezidual —, rezultă că creșterea cu 1% a capitalului fizic a determinat un spor de producție de 0,20 în Norvegia, în perioada 1900—1955 și de 0,26 în Finlanda, între anii 1925—1952, în timp ce creșterea cu 1% a populației ocupate a determinat un spor de producție de 0,76 în Norvegia și 0,74 în Finlanda, iar sporul de producție datorat factorului rezidual (educație, cunoștințe) a fost de 1,80 și respectiv de 1,20 [9, p. 212].

La rîndul său *M. J. Kendrick* [10, pp. 60, 76] susține că „factorul rezidual" contribuie de patru ori mai mult decît capitalul fizic la creșterea produsului pe o unitate de muncă.

Ceva mai analitc, *Hector Correa* [11, p. 172] a stabilit că din creșterea totală a P.N.B., creat în perioada 1909—1949 în sectorul particular neagricol al

S.U.A., 31% revine forței de muncă și capitalului fizic, 5,3% revine creșterii nivelului de pregătire al oamenilor, 59,3% noilor progrese din tehnologie, iar 4,4% normelor sanitare, care acționează pozitiv asupra capacității de muncă.

Făcînd o privire de ansamblu asupra rezultatelor la care ajung acești econometricieni, se desprinde concluzia că în zilele noastre și la un anumit nivel de dezvoltare economică, *factorul rezidual* — deci și învățămîntul — *contribuie într-o proporție mai mare la creșterea producției sociale și a venitului național decît ceilalți factori.*

6. Oricît de atractivă și de spectaculoasă ar fi cercetarea „factorului rezidual", pentru cunoașterea aportului învățămîntului la creșterea economică s-a impus *detașarea factorului educațional* în ansamblul factorilor. Pînă în prezent, cea mai reprezentativă lucrare de acest gen este cea a lui *Edward Denison* [12; 13], cu privire la măsurarea contribuției învățămîntului (și a „factorului rezidual") la creșterea economică.

Analizînd mersul economiei naționale a S.U.A., pe perioadele 1909—1929 și 1929—1957, el constată că la o creștere a venitului național de 2,82% în medie pe an în prima perioadă și de 2,93% în a doua perioadă, contribuția învățămîntului a fost de 0,56% și respectiv 0,93%. Considerînd creșterea venitului național egal cu 100, rezultă că aportul procentual al învățămîntului a fost de 19,8 și respectiv 20,1. Se poate observa deci nu numai ponderea importantă a învățămîntului în sporirea venitului național, ci și creșterea acestei ponderi. Mai mult decît atît, aportul învățămîntului la creșterea venitului național este acum mai mare ca acela al fondurilor de producție, iar dacă se au în vedere totalitatea factorilor derivați — prin calcule detaliate — *învățămîntul contribuie cu cea mai ridicată pondere la sporirea venitului național.* Imediat după aceasta vine știința.

Continuînd analiza lucrării lui Denison, constatăm că acesta a acordat un loc important și cercetării influenței factorilor asupra venitului național *pe locuitor.* Ritmul mediu anual de creștere a venitului național per capita, în cele două perioade, a fost de 1,22% și respectiv de 1,60%, iar contribuția învățămîntului a fost de 0,35% și respectiv 0,67%; procentual, această contribuție a reprezentat 28,7 și respectiv 41,8.

De astă dată se poate observa și mai pregnant *aportul primordial al învățămîntului la creșterea economică.* Urmează apoi, de asemenea cu o pondere impresionantă, progresul științific (inclusiv perfecționarea tehnologiilor). De fapt, atît dezvoltarea învățămîntului cît și progresul științei acționează într-un mod hotărîtor asupra ridicării productivității muncii, care devine astfel într-o și mai mare măsură calea principală de creștere a venitului național.

Plecînd de la aceste constatări — care au stîrnit mult interes în rîndul specialiștilor —, Denison s-a ocupat apoi de *estimarea îmbunătățirii calității forței de muncă ca rezultat al dezvoltării învățămîntului.* El ajunge astfel la concluzia că în perioada 1929—1957 progresul învățămîntului a ridicat (în S.U.A.) calitatea medie a forței de muncă cu circa 30%, într-un ritm mediu anual de 0,93%. În acest scop, el s-a folosit de distribuirea lucrătorilor după numărul de ani de școlarizare.

Denison a elaborat, de asemenea, și unele *calcule previzionale pentru perioada 1960—1980*, în legătură cu factorul învățămînt. La o creștere a venitului național în medie pe an de 3,33% (în varianta maximă) și a venitului per capita (pe o persoană ocupată) de 1,62%, rezultă că aportul învățămîntului la creșterea masei venitului național va fi în jur de 19%, iar contribuția la sporirea venitului per capita va fi de circa 40% [13, p. 37].

Desigur, rezultatele la care a ajuns Denison nu a lăsat insensibil pe nici unul dintre cercetătorii acestui domeniu. Unii dintre aceștia au trecut și ei la elaborarea unor studii asemănătoare, pentru țările respective. Se pot desprinde totuși, de pe acum, *unele concluzii și observații* asupra acestor probleme.

Astfel, nu se poate face abstracție de faptul că analiza întreprinsă de Denison se referă la țara cea mai dezvoltată din punct de vedere economic și care dispune totodată de un învățămînt, de asemenea, foarte dezvoltat ; nu se poate omite că în S.U.A. ponderea forței de muncă cu o pregătire de peste 10 ani de școală se ridică la mai bine de 50%, în timp ce în alte țări — chiar și din cele considerate ca dezvoltate — situația diferă considerabil : în Franța 20,5%, în Anglia 14,1%, în Italia 8,5% etc. [9, p. 217], fără să mai vorbim de popoarele care încă luptă pentru lichidarea subdezvoltării. Prin urmare, concluziile cu privire la ponderea diverșilor factori ai creșterii economice *nu se pot extrapola automat la alte țări și mai ales la cele aflate în curs de dezvoltare*, pentru care primordială rămîne totuși crearea unei puternice baze tehnico-materiale, fără de care învățămîntul ar fi neputincios în efortul de accelerare a creșterii economice (ceea ce nu înseamnă, desigur, că el ar putea fi neglijat, fără riscul de a se afecta negativ însăși eficiența folosirii mijloacelor tehnice-materiale).

Pe de altă parte, *nici tehnica de calcul folosită nu este incontestabilă*, atît în legătură cu dimensionarea inputurilor și outputurilor, cît și în privința semnificației mai mult sau mai puțin particulare a unor fenomene și informații abordate de Denison. Însuși autorul precizează că el nu consideră cifrele sale nici ca definitive, nici ca precise, dar că s-a străduit să măsoare cît mai bine posibil sursele creșterii economice în țara sa.

Pot fi făcute desigur și alte rezerve, dar nu putem nega că studiul lui Denison a impulsionat foarte mult cercetările de acest gen, care au atras atenția factorilor naționali de decizie asupra marilor implicații *economice* pe care le provoacă, mai devreme sau mai tîrziu, dezvoltarea învățămîntului.

Un calcul asemănător privind determinarea aportului învățămîntului la creșterea venitului național a întreprins *dr. Harry Maier* din Republica Democrată Germană. El ajunge la concluzia [14, p. 133] că în R.D.G., în perioada 1958—1964, învățămîntul a contribuit în medie cu 14,5% la creșterea venitului național.

7. Alți economiști folosesc ca metodă de determinare a aportului învățămîntului la creșterea venitului național *compararea veniturilor (salariilor) sau compararea productivității realizate, între persoane avînd nivele diferite de instruire*, diferența obținută fiind pusă pe seama învățămîntului.

Metoda a fost folosită inițial în Uniunea Sovietică, de *acad. Stanislav Strumilin*, iar mai recent de *P. S. Mstislavski*. Acesta din urmă constată că aportul

învățămîntului la creșterea venitului național în U.R.S.S. a fost de 22% în 1960 și 24,2% în 1967 [15, p. 12].

Folosind tot o astfel de metodă, economistul american *Theodore W. Schultz* [16, p. 46—88] a calculat că sporirea nivelului de instruire al populației active din S.U.A. în perioada 1929—1957 a contribuit la creșterea venitului național între 17% și 33%, diferențiat în funcție de randamentul diferit al formelor de învățămînt practicate.

De asemenea, un grup de *economiști japonezi*, folosind o metodă similară, au calculat pentru perioada 1930—1955, o contribuție a învățămîntului la creșterea venitului național în proporție de circa 26% [20].

Tot astfel, profesorul sovietic *V. A. Jamin* a calculat că în perioada 1960—1964 aportul învățămîntului la creșterea venitului național al U.R.S.S. a fost de 30,3% [17, 313].

De asemenea, economistul maghiar *Roman Zoltan* a apreciat că ridicarea calificării muncii contribuie, în Ungaria, la o creștere medie anuală de 0,8% a venitului național [18].

8. Problemele relației dintre învățămînt și creșterea economică au intrat în ultimii ani și în preocupările unor *economiști români*.

Astfel, profesorii *N. Racoveanu, D. Grindea și M. Manolescu* — aplicînd metoda funcțiilor de producție de tip Cobb-Douglas și C.E.S. (Constant Elasticity Substition) — furnizează unele rezultate cu privire la aportul învățămîntului nostru la creșterea economică [19]. Autorii ajung la concluzia că aportul învățămîntului la creșterea produsului social final per capita în țara noastră a fost, în 1964, în proporție de 12—13%, iar în 1968 în proporție de 14—15%.

Folosindu-se de asemenea de metoda funcțiilor de producție, economista *Steliana Perț* a realizat o interesantă cercetare [20] cu privire la contribuția muncii calificate, respectiv a sporirii calificării, la crearea venitului național. Autoarea apreciază că în țara noastră, în perioada 1960—1970, aportul ridicării calificării cadrelor la creșterea venitului național a fost de circa 30%, la un nivel apropiat de rezultatele obținute în ultimii ani de prof. V. A. Jamin în U.R.S.S. și de E. Denison în S.U.A. (menționate de noi mai sus).

Menționăm, de asemenea, sistemul de indicatori și calcule [21], elaborat anterior, și care ar putea să servească la fundamentarea deciziilor economico-educaționale la nivel macrosocial (eventual, cu unele modificări și completări).

9. Putem conchide că învățămîntul — ca și întregul sistem de pregătire și perfecționare a cadrelor — îndeplinește un rol important în creșterea economică. Dar nu este mai puțin adevărat că *desfășurarea normală a activității instructiv-educative și dezvoltarea continuă a învățămîntului sînt condiționate în mod hotărîtor de progresul înregistrat de economia națională, și în primul rînd în domeniul producției materiale*. Pe acest fundament se pot asigura și resursele necesare dezvoltării sistemului de învățămînt. Experiența națională și internațională dovedește din plin acest lucru: cu cît producția socială și venitul național se situează la cote mai înalte, cu atît și disponibilitățile pentru învățămînt sînt mai

mari. Chiar dacă sistemul educațional are o pondere atît de importantă ca factor al creșterii economice, el — judecat în sine, independent de producția materială — nu-și poate asigura *singur, prin propria sa activitate,* sursele necesare de existență și ar fi lipsit de mobilul determinant al expansiunii sale.

De fapt, între activitatea social-productivă și învățămînt este un raport de intercondiționare, de antrenare reciprocă. Dimensiunile concrete ale dezvoltării lor diferă însă de la țară la țară, în funcție de caracterul și nivelul forțelor și relațiilor de producție, de opțiunile care domină politica națională adoptată.

În tot cazul, efortul național pentru învățămînt trebuie astfel proiectat încît să asigure și în această direcție accelerarea dezvoltării noastre și micșorarea decalajului care ne desparte de țările avansate: aceasta, pornind de la recunoașterea — de notorietate mondială — a rolului excepțional de important al calității cadrelor în realizarea opțiunilor fundamentale de progres ale națiunilor.

BIBLIOGRAFIE

1. Karl Marx, *Teorii asupra plusvalorii,* E.S.P.L.P., București, 1959, partea I.
2. Vladimir Trebici, *Populația României și creșterea economică,* Editura politică, București, 1971.
3. Stanislav Strumilin, *Aspect économique de l'éducation en U.R.S.S.,* „Revue internationale des sciences sociales", UNESCO, nr. 4, 1962.
4. Stanislav Strumilin, *Problemî ekonomiki truda,* Moscova, 1957.
5. Stanislav Strumilin, *Hozeaistvennoe znacenie narodnogo obrazovaniia,* „Ekonomiceskaia Jizn", 1924.
6. Stanislav Strumilin, *Effektivnost narodnogo obrazovaniia S.S.S.R.,* „Ekonomiceskaia Gazeta", Moscova, nr. 14, 1962.
7. Philippe Salomon, *Theorie économique et stratégie d'enseignement,* Bibliothèque d'économie politique, Paris, 1967.
8. Robert Solow, *The Economics of Human Resources,* Amsterdam, 1962.
9. * * * *Teorii și modele ale creșterii economice în socialism,* „Bibliotheca oeconomica", 15, Editura Academiei, București, 1970.
10. M. J. Kendrick, *Productivity trends in the United States,* National Bureau of Economic Research, 1961.
11. Hector Correa, *The Economics of Human Resources,* Amsterdam, 1962.
12. Edward F. Denison, *The sources of economic growth in the United States and the alternatives before us* New-York, 1962.
13. * * * *Le facteur residuel et le progres économique,* O.C.D.E., Paris, 1964.
14. Andrej Kamiač, *Ekonomika vzdelania (Economia educației),* Praca, Vydavatelstvo roh, Bratislava, 1971.
15. * * * *Materiale documentare,* nr. 16, Institutul de cercetări economice, București, 1970.
16. Theodore W. Schultz, *Education and economic growth,* Chicago, 1961.
17. V. A. Jamin, *Ekonomika obrazovaniia, Izd.* „Prosveșcenie", Moscova, 1969.
18. Roman Zoltan, *Productivity growth in the Hungarian economy,* Research Institut for industrial economics of the Hungarian Academy of sciences, Budapesta, 1971.
19. N. Racoveanu, D. Grindea, M. Manole,scu, *Învățămînt și creștere economică,* „Viața economică", 45, 1971.
20. Steliana Perț, *Determinarea eficienței economice a formării profesionale,* „Viața economică", 37, 1971.
21. Valentin Nicolae, *Eficiența macroeconomică în planificarea învățămîntului,* „Forum", 4, 1971.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

ŞCOALA ŞI PEDAGOGIA IN ALTE ŢĂRI

Sarcinile pedagogice ale oficiilor pentru problemele tineretului din Republica Federală Germania

WALTER HORNSTEIN
Republica Federală Germania

1. Oficiile pentru problemele tineretului din R.F.G. sînt autorităţi publice, care preiau sarcini publice, ca oficii sociale, oficii pentru sănătate, oficii şcolare. Sarcina specifică a oficiilor pentru tineret constă în sesizarea şi asigurarea randamentelor educative publice în afara şcolii şi a profesiei. Oficiile pentru tineret au fost create (în 1922) din recunoaşterea necesităţii unei instituţii competente pentru numeroasele sarcini educative care se pun în afara şcolii şi pregătirii profesionale. Oficiile pentru problemele tineretului sînt instituţii comunale, adică sînt suportate de comune şi, de aceea, corespunzător mărimii diferite a comunelor şi oraşelor sînt şi ele de mărimi diferite. Oficiile pentru problemele tineretului sînt îndrumate în munca lor de „comisiile pentru propăşirea tineretului", în care lucrează specialişti în problemele educaţiei şi ale tineretului, împreună cu reprezentanţii uniunilor de propăşire ai organizaţiilor de tineret şi ai altor uniuni care activează în domeniul educaţiei.

2. Sarcinile oficiilor pentru problemele tineretului sînt stabilite printr-o lege, legea propăşirii tineretului. Acolo se spune că oficiile pentru tineret sînt obligate „să propună, să promoveze şi dacă e cazul să creeze instituţiile şi manifestările necesare pentru propăşirea tineretului" (§ 5JWG — legea pentru propăşirea tineretului). Cu formularea „să promoveze" şi „dacă e cazul să creeze" se face referire la faptul că oficiile pentru problemele tineretului nu trebuie să rezolve ele însile toate sarcinile, ci că este o atribuţie importantă a oficiilor pentru tineret, de a sprijini şi coordona activitatea uniunilor, organizaţiilor şi instituţiilor particulare care activează în acest domeniu.

3. În detaliu, sarcinile oficiilor pentru problemele tineretului se pot împărţi în două grupe: 1. în acele sarcini care privesc în general promovarea şi educarea copiilor şi adolescenţilor. Din această grupă fac parte sarcinile îndrumării educaţiei, a educaţiei în grădiniţe, a odihnei copiilor şi tinerilor, a pedagogiei timpului liber, a educaţiei politice, a întîlnirilor internaţionale şi a ajutoarelor pedagogice privind pregătirea pentru profesie şi activitatea profesională a adolescenţilor.

Din grupa a 2-a de sarcini fac partea acelea care se referă la probleme individuale. Aci este vorba de sarcini în legătură cu instituţia tutelei şi cu adopţiunea, de acordarea de asistenţă pentru educaţie în cazul unor carenţe ale educaţiei în familie, de educaţie în cadrul prevederilor sociale, de plasare a copiilor

în cazul morții părinților și, în fine, de sarcini în legătură cu procedurile judiciare privind tineretul (în care oficiilor pentru problemele tineretului le revine sarcina de a valorifica punctele de vedere pedagogice).

4. Oficiile pentru problemele tineretului din R.F.G. nu au încă organizarea completă care ar corespunde sarcinilor lor. În legătură cu raportul guvernului federal privind situația oficiilor pentru problemele tineretului, au fost scoase în evidență în special următoarele probleme :

a) legarea oficiilor pentru tineret de capacitatea de realizare diferențiată a comunelor duce la o dotare diferențiată calitativ ;

b) faptul că în desfășurarea activității oficiilor pentru problemele tineretului sînt implicate autorități și oficii organizate birocratic, duce la o tensiune între punctele de vedere de specialitate — social-pedagogice și regulamentul birocratic ;

c) sarcinile educației tineretului au fost pînă acum neglijate de oficiile pentru tineret, pentru că greutatea în activitatea lor a căzut pe îndeplinirea sarcinilor de prevederi (sociale) ;

d) avînd prea puține șanse de afirmare pe plan politic, în special la nivel comunal, multe din sarcinile de ajutorare a tineretului, sesizate de oficiile pentru tineret, nu pot fi îndeplinite în măsura necesară.

Studiul de față reprezintă o încercare de a prezenta sarcinile oficiilor pentru problemele tineretului ca un complex de probleme legate între ele, pentru a arăta mai departe consecințele organizatorice corespunzătoare.

În centrul acestui studiu se află problema modului în care condițiile organizatorice și instituționale ale organizării oficiului pentru problemele tineretului determină acțiunile și înțelegerea profesională a colaboratorilor acestor oficii și cum condiționează realizarea conceptului pedagogic.

Ca punct de plecare pentru elaborarea prezentului studiu, în care este în primul rînd vorba de evidențierea problemelor pedagogice referitoare la munca oficiilor pentru problemele tineretului, ni se oferă o dezbatere care a jucat un rol de seamă mai ales în ultimii ani : discuția asupra problematicii asigurării dreptului la educație, purtată, în special în literatura pentru sprijinirea tineretului, ca o discuție cu caracter juridic.[1] Această discuție reprezintă o replică la marea dezbatere politico-educativă asupra „egalității șanselor" și asupra „democratizării educației", care nici nu a luat în seamă, totuși, problema dreptului la educație sub aspect juridic. În această desconsiderare s-ar putea vedea o nouă dovadă a marginalității ajutorului pentru tineret și a lipsei de relații între politica educativă și planificarea educației pe de o parte, sprijinul acordat tinerilor și politica privind tineretul, pe de altă parte.[2]

În discuțiile menționate, alese aci ca punct de plecare, asigurarea dreptului la educație este declarată sarcină centrală a oficiilor pentru problemele tineretului. Aceste dezbateri sînt însă în largă măsură, pur formal-juridice. În centrul lor se află problema — dacă este vorba de un drept subiectiv-public,

[1] Compară în primul rînd K. W., Jans, *Jugendhilfe und Elternrecht* (Sprijinirea tineretului și dreptul părinților), în *Jahrbuch für Jugendpsyhiatrie und ihre Grenzgebiete*, vol. VII. Berna, 1969.

[2] Compară W. Hornstein. *Bildungsplanung ohne sozialpädagogische Perspektiven (Planificarea educației fără perspective social-pedagogice) în Zeitschrift für Pädagogik*, 17. (1971), p. 285—314.

adică cu drept de acționare în judecată și dacă copilul, ca ființă aptă de a avea un drept de bază, are un drept direct la educație — la nevoie chiar împotriva părinților. Această din urmă problemă primește peste tot un răspuns afirmativ în discuția juridică mai modernă.[3]

Dacă se consideră această discuție prin prisma scopurilor unei teorii pedagogice asupra oficiului pentru problemele tineretului, adică sub aspectul „posibilității de operaționalizare", atunci se observă că discuția a rămas pînă în prezent aproape în întregime formală și abstractă. Aceasta înseamnă că din această teorie, ca, de altfel, și din „formulele" globale politico-educative „de întărire", ca „egalitatea șanselor" și altele, nu se pot deduce nici un fel de consecințe de conținut. Pentru a face ca această discuție asupra problematicii unei teorii pedagogice privind oficiul pentru problemele tineretului să dea roade, este neapărat necesar să se desăvîrșească dimensiunile de conținut a ceea ce se înțelege prin „dreptul la educație" (dreptul de a pretinde educație). Pentru aceasta trebuie să se țină seama și să se chibzuiască asupra următoarelor reflecții: Criteriile de apreciere a măsurii în care, într-un caz dat, „dreptul de a revendica educația" este respectat sau pare să poată fi respectat, sînt strîns legate de stadiul de dezvoltare socială din acel moment. Ceea ce trebuie realizat în educație, la dreptul pe care-l au copiii în acest domeniu este — potrivit acestor discuții — de asemenea, în dependență de stadiul de dezvoltare socială. Dacă în secolele trecute dreptul la educație putea fi considerat ca satisfăcut, atunci cînd educația crea condiții ca individul să se poată întreține prin munca brațelor sale, exigențele care stau în fața educației într-o societate democratică, orientată spre randament, foarte complicată, industrializată, sînt cu totul diferite. Cu alte cuvinte, obiectivele de socializare, care trebuie atinse în procesul educativ, sînt mult mai ridicate decît în timpuri mai vechi.

2. Trebuie să se țină seama de faptul că într-o societate „pluralistă", în care trebuie să se confrunte și să se aranjeze nu numai grupuri cu ideologii diferite, dar și cu interese economice și politice deosebite, există concepții foarte diferite asupra obiectivelor ce trebuie atinse prin educație. La dependența de stadiul de dezvoltare socială se adaugă deci definiții diferite ale obiectivelor educaționale în funcție de grupările economice, politice și ideologice diferite și de țelurile acestora.

3. Dincolo de această pluraritate a concepțiilor asupra educației se poate însă porni de la ideea că, cel puțin în anumite domenii, prin delimitarea unor minime, există o cunoaștere obiectivă, fundamentată științific asupra premiselor care trebuie date pentru educație și pentru atingerea anumitor obiective; trebuie deci să se aibă în vedere stadiul atins în momentul respectiv de cunoașterea premiselor și condițiilor proceselor optime de socializare.

4. În cele din urmă mai trebuie avut în vedere că într-o societate complexă, diferențiată și sarcinile de educație și de socializare se rezolvă „prin divi-

---

[3] Compară E. Denninger, *Jugendfürsorge und Grundgesetz; Verfassungsrechtliche Leitgesichtspunkte für Masnahmen der freiwilligen Erziehungshilfe und für Fürsorgeerziehung (Asistența tineretului și legea fundamentală; puncte de vedere directoare pentru măsuri de ajutor educativ voluntar și pentru educația pentru asistență)*, în *Mitglieder-Rundbrief des Allgemeinen Fürsorgeerziehungstags*, 1971, p. 1—2 și J. Schmitz-Elsen, *Verfassungsrechtliche aspekte zur Stellung des Kindes gegenüber seinen Erziehungsberechtigten und um System der Jugendhilfe (Aspecte constituționale ale situației copilului față de cei ce au drept la o educație și în sistemul asistenței tineretului)*, în *Jugendwohl*, 52 (1971), 4, p. 133—138.

ziunea muncii". Aceasta înseamnă că cele mai diferite instituții își împart sarcina de a rezolva problema socializării și că există concepții diferite cu privire la îndeplinirea acestei sarcini. Cauza rezidă în faptul că posibilitățile de abordare pedagogică sînt legate de șansele recrutării, ale influențării în spiritul unor obiective specifice proprii.[4]

Toate acestea ar alcătui conținutul propriu-zis al unei discuții de politică educativă, care — spre deosebire de discuția politico-culturală — ar trebui să aibă ca obiect nu numai problemele organizării învățămîntului școlar și ideile directoare ale politicii educative, ci și structurarea sarcinilor socializării și întreaga problematică legată de aceasta.

Analiza noastră se poate referi numai în foarte mică măsură la o astfel de discuție. Ea poate numai să încerce să pornească de la condițiile care trebuie să fie îndeplinite, pentru ca diferitele obiective pedagogice să poată fi atinse.

Într-o a doua etapă ar trebui să se recurgă la *consensul minimal* cu privire la ceea ce ar trebui atins în educație, considerînd societatea prezentă și cea viitoare și, în cele din urmă, ar trebui să se țină seama de concepțiile existente asupra diverselor *conflicte, probleme* și *greutăți*, care nasc din procesul de socializare.

În particular :

1. Există o cunoaștere a condițiilor care fac posibile procese reușite de socializare ; ea se referă în principal la premise și necesități care trebuie să existe pentru ca procesele de socializare să se poată desfășura. Ar fi admisibil să se deosebească în acest raport necesități „primare", biologice (de îmbrăcăminte, hrană, protecție), de premise antropologice specifice pentru formarea umanității (interes emoțional, aderare, siguranță, dragoste — tot ce este desemnat prin „socializare" și alcătuiește premisa socializării), iar acestea, la rîndul lor, de aspecte referitoare la cultură și la societate ca autonomia, motivația randamentului, încrederea, identitatea eului și altele.

2. În societatea noastră există concepții diferite cu privire la ceea ce trebuie realizat prin educație și cu privire la rolul educației pentru societate, fapt care s-a observat mai clar în discuția politico-educativă a ultimilor ani, în critica asupra capitalismului și în multe alte direcții cu cele mai variate tendințe de atac. În sensul unei științe angajate a educației se evidențiază aci următoarele momente ale fixării obiectivelor :

— înlesnirea participării sociale în spiritul participării competente, mature, critice și autonome la procese sociale ;

— aceasta are o serie de premise în individ, care pot fi desemnate prin cuvinte-lozincă ca : organizarea autonomă a eului, independență, capacitate de a se obliga etc. ;

— în măsura în care participarea depinde în înalt grad de poziții profesionale și de calificări, pentru o socializare „reușită" este nevoie de pregătire calificată, pentru o competență profesională, mai puțin ca o dotare cu un anumit standard de cunoștințe, cît ca o creare de dispoziție de a învăța permanent, toată viața.

[4] Compară W. Hornstein, *Bildungsplanung ohne sozialpädagogische Perspektiven*, op. cit.

3. Se știe că pozițiile de start pentru atingerea scopurilor de socializare sînt diferite și că procesele de socializare, atît cele privind diferitele vîrste, cît și cele cu condiții specifice păturii sociale sînt în anumite locuri încărcate cu conflicte, probleme și greutăți, pentru a căror rezolvare sînt necesare ajutoare specifice.

Ca sarcini și conflicte deosebite, specifice vîrstei, sînt — numai ca exemplu — de menționat:

La *vîrsta copilăriei*: problemele „socializării de bază" și premisele acesteia, recunoașterea importanței fundamentale a proceselor de socializare în fragedă copilărie, premise emoționale și sociale ale educației ca bază a capacității de a se juca, comportamentul în cazul curiozității, toleranța frustrării, motivația randamentului.

Cu privire la *vîrsta tinereții*[5]: problemele specifice „încadrării" în societate, așa cum au fost elaborate de o teorie a vîrstei tinere, orientată spre științele sociale și care au fost denumite probleme ale realităților (disputa cu realități noi), probleme de randament (exigențe noi), de solidaritate (pe baza raporturilor sociale) și ca probleme de identitate (sarcina evidențierii unei forme noi a identității eului).

Trebuie să se țină seama că sarcinile indicate sînt prezentate diferențiat, funcție de mediul subcultural și de atitudinile instructive și educative legate de acest mediu în procesul de socializare.

În sfîrșit, se pot menționa o serie de conflicte care se îngrămădesc în special acolo unde apar rupturi sau treceri bruște între diferitele situații de socializare (deci între familie și grădiniță, la trecerea de la educația preșcolară la școlarizare ș.a.m.d.).

Dacă se atribuie oficiului pentru problemele tineretului sarcina de a se îngriji ca dreptul la educație al copiilor și adolescenților să fie respectat, se ridică problema: în ce procese ale socializării și educației se respectă acest drept, cum se determină aceste procese, ce instituții ale sistemului educativ se îngrijesc de realizarea lor, cu ce rezultate o fac și, în cele din urmă, de pe această platformă se caută consecințele pentru munca și înțelegerea sarcinilor oficiilor pentru problemele tineretului.

În fond, răspunsul la această întrebare presupune o explicație a proceselor educative în relațiile acestora cu procesele sociale, deci nu numai o analiză a ceea ce realizează de fapt familia, școala, pregătirea profesională, relațiile sociale, ci o teorie educativ-științifică a ceea ce ar trebui să se realizeze, față de procesele sociale ce se desfășoară efectiv, cu privire la modificări oportune ale societății și în special în interesul individului ce trebuie educat să devină matur și autonom.

Nu se poate reveni asupra unei astfel de teorii globale a proceselor educative. În stadiul actual al cercetării pedagogice este aproape imposibil să se facă afirmații demne de încredere cu privire la ce realizează astăzi de fapt fiecare instituție educativă. Se pot menționa numai intențiile care stau la baza acestor instituții. Sarcinile oficiilor pentru problemele tineretului se pot raporta

---

[5] Compară F. Neidhardt ș.a.: *Jugend im Spektrum der Vissenschaften (Tineretul în spectrul științei); Beiträge zur Theorie des Jugendalters (Contribuții la o teorie a vîrstei tinere)*, (Serie Deutsches Jugendinstitut, vol. 3), München, 1970.

la aceste intenții, fără ca să fie posibil să se prescrie sarcini detaliate din punct de vedere al conținutului. Ele ar trebui astfel formulate, încît să se poată intercala și ține seama de rezultatele cercetărilor empirice, problematicii educative în transformare, consecințe, urmări ale politicii instructiv-educative.

Din acest motiv ar fi recomandabil ca la prezentarea sarcinilor oficiilor pentru problemele tineretului și la discutarea problemei contribuției lor la soluționarea sarcinii asigurării dreptului la educație, să nu se pornească de la un catalog de sarcini, nici de la un „catalog de randamente", cum se cere mereu în disputa asupra ajutorării tineretului — ci pe drept, dacă privim din punctul de vedere al celor interesați de reglementări legale clare. Ar fi necesară o orientare pe baza ideii că oficiile pentru tineret trebuie să rezolve anumite situații problematice determinate, forma concretă a acestora, precum și strategia soluționării, toate depinzînd în largă măsură de dezvoltarea socială, obiectivele ideologice și aprecierile pedagogice, care nu pot fi stabilite clar și o dată pentru totodeauna și obligatorii pentru toți.

O teorie pedagogică asupra oficiului pentru problemele tineretului ar consta deci esențial în prezentarea acelor situații-problemă cu care oficiile se întîlnesc în asigurarea dreptului la educație.

Orientarea după noțiunea de situație-problemă promite următoarele avantagii „strategice" :

— Devine conștient că problemele pot fi privite și apreciate deosebit și în consecință pot fi soluționate cu strategii deosebite ; prin nevoia de a dezvolta criterii, prin care anumite fenomene se pot transforma în probleme, s-ar putea promova transparența disputei asupra politicii și măsurilor de întrajutorare a tineretului, pentru că preocupările asistenței tineretului nu apar ca probleme în sine, ci în ambianța lor socială.

— Orientarea după noțiunea situațiilor-problemă deschide o bază de pe care se pot critica și revedea cataloagele de sarcini existente — cum ar fi în legea pentru propășirea tineretului. Referirea la situațiile-problemă și întrebarea dacă și în ce măsură sarcinile corespund problemelor existente, poate clarifica nevoia de revizuire a sarcinilor, care se mai mențin numai prin tradiție și au devenit obișnuite.

— Orientarea după noțiunea situațiilor-problemă corespunde în mod deosebit necesităților colaboratorilor unei instituții, care trebuie să reacționeze la problemele de educație și transformări care se schimbă repede, care sînt puși mai puțin față în față cu sarcini preformulate și sub formă de planuri, de învățare și canoane educative. Acest lucru apare deosebit de necesar în situația actuală a sistemului de socializare, supusă unor modificări și transformări rapide.

SITUAȚIA PRIVIND PROBLEMELE ASISTENȚEI TINERETULUI

Față de această situație se propune pe o cale mai pragmatică — adică apreciind în mare și luînd în considerare terenul și instituțiile educative în ansamblu — să se descrie o fixare a sarcinilor specifică oficiilor pentru problemele tineretului și anume într-un mod care să permită completarea conținutului și concretizarea în continuare a ceea ce a fost prezentat aci numai schițat.

Ţinînd seama de tradiţiile şi de intenţiile împletite în munca oficiilor pentru problemele tineretului, precum şi de totalitatea instituţiilor educative existente, se propune a privi munca oficiilor pentru problemele tineretului sub două aspecte : 1. sub aspectul *asigurării realizărilor elementare de educaţie*[6], acest aspect rezultă din discuţia privind asigurarea dreptului de a pretinde educaţie ; 2) sub aspectul *reprezentării interesului copiilor şi adolescenţilor în conflictul cu alte interese şi revendicări* — acest aspect reiese din realitatea că asigurarea unor realizări elementare de educaţie trebuie de multe ori impusă în conflict cu alte interese şi revendicări.

După o primă explicare a conţinutului celor două formule vom arăta ce rezultă dacă sînt raportate la diferitele tărîmuri educative, deci la familie, la educaţia preşcolară instituţionalizată, la şcoală, la pregătirea profesională, la sarcinile educaţiei politice şi a educaţiei utilizării timpului liber.

ASIGURAREA REALIZĂRILOR ELEMENTARE DE EDUCAŢIE

Explicarea conţinutului acestei expresii implică următoarele momente :

— asigurarea premiselor economice şi spaţiale ale educaţiei (aspectul economic) ;

— asigurarea premiselor fiziologice şi igienice ale educaţiei (aspectul fiziologic-igienic) ;

— asigurarea premiselor emoţional-sociale ale educaţiei („persoană care necesită o îngrijire permanentă") pentru evitarea spitalizării şi pentru asigurarea experienţelor fundamentale de siguranţă, de adoptare (aspectul emoţional-social) ;

— asigurarea unui minim de potenţial cognitiv de stimulare (aspectul cognitiv-intelectual).

Bineînţeles că aceste situaţii formulate la modul general necesită o determinare mai precisă de conţinut, pentru a putea deveni puncte de orientare pentru practică. Trebuie să ne întrebăm în ce punct nu putem considera ca suficient asigurate randamentele elementare ale educaţiei, în raport cu stadiul actual al cunoaşterii condiţiilor premergătoare proceselor educaţionale şi faţă de disputa politico-educativă actuală a societăţii noastre. Acest punct trebuie mereu determinat în ceea ce priveşte diversele sale aspecte (economice, psihologice, sociale).

Legate de acestea, se pune şi problema dacă şi în ce măsură o educaţie autoritară sau una care se ghidează după reprezentări educative învechite corespunde exigenţelor amintite aci. În cele din urmă, această problemă se pune şi în ceea ce priveşte diferitele domenii de socializare schiţate anterior ; realizări elementare ale educaţiei pot lipsi atît în educaţia familiară, cît şi la grădiniţă, în şcoală, în întreprinderi, ca şi în instituţiile de asistenţă a tineretului.[7]

---

[6] Compară cu această noţiune K. Mollenhauer, *Gesellschaftliche Bedingungen der Sozialpädagogik (Condiţii sociale ale pedagogiei sociale)*, în *Erziehung und Emanzipation (Educaţie şi emancipare)*, München, 1968, unde noţiunea este utilizată în mod uzual pentru asistenţa tineretului, fără alte explicaţii şi fără referire la sarcinile oficiilor pentru problemele tineretului.

[7] La „condiţiile de socializare ale educaţiei publice" compară cartea lui D. Eckensberger, *Sozialisationsbedingungen der öffentlichen Erziehung (Condiţii de socializare ale educaţiei publice)* Frankfurt, 1971.

Este evident că stabilirea conținutului răspunsurilor la aceste întrebări este subiectul unei dispute permanente, în care trebuie să fie cuprinse atît ultimele rezultate ale cercetării, cît și obiectivele politico-educaționale în dezvoltare. Bineînțeles că această discuție nu poate fi purtată numai de oficiile pentru problemele tineretului, nici provocate de acestea, dar ele ar trebui să participe la ea și să obțină ascultare. În orice caz trezuie să se țină seama de următoarele puncte de vedere :

— că starea social-economică a părinților se repercutează în mare măsură asupra realizărilor lor în educație, că există cazuri de întrerupere a școlii specifice păturii sociale (nu numai în pătura de jos) care fac necesare intervenții precise pentru asigurarea unor randamente educative elementare ;

— că în cursul procesului de socializare există „puncte nodale", „praguri", situații tranzitorii (intrarea în grădiniță, în școală sau în viața profesională) în care asigurarea unor necesități educative de bază este deosebit de importantă și de precară ;

— că pot lipsi randamente elementare nu numai în mediul educativ familial, dar și la grădiniță, în școală, în cursul pregătirii, de exemplu în cazuri în care nu se ține seamă de nevoia elementară de recunoaștere socială sau de revendicările vîrstei sau în cazuri în care nu se face o educație socială de bază.

REPREZENTAREA INTERESULUI COPIILOR ȘI ADOLESCENȚILOR ÎN RAPORT CU ALTE INTERESE ȘI REVENDICĂRI

Cu această problemă sînt confruntate toate oficiile pentru problemele tineretului, în primul rînd acolo unde — ca în proceduri de judecată a tinerilor — ele sînt atrase în procese în care este vorba de conflicte, devenite manifeste, între adolescenți, respectiv grupuri de adolescenți, pe de o parte și normele și exigențele societății adulților, pe de altă parte.

Ideia asigurării și menținerii intereselor specifice ale copiilor și adolescenților poate fi înțeleasă mult mai general : în măsura în care există un conflict principal între interesele, nevoile, speranțele generației care se ridică și exigențele adulților, este vorba de a dezbate un aspect specific al raportului educației și a celui dintre generații. De vreme ce alte instituții educative favorizează tendențios interesele marilor puteri sociale prin puternica lor împletire cu „consumatorii" (pregătire-economie) „produselor" procesului de socializare, sarcina oficiilor pentru problemele tineretului ar putea consta tocmai în ajutarea impunerii punctelor de vedere ale intereselor copiilor și adolescenților, în confruntare cu aceste strategii dirijate de interesul „valorificării". În fapt, oficiile pentru problemele tineretului au sesizat în multe împrejurări — ca probleme de adopțiune, în legătură cu proceduri legate de divorț, decizii privind dreptul la îngrijire, la probleme de pregătire — sarcina de a impune interesele copilului.

Din această perspectivă reies următoarele consecințe pentru activitatea oficiilor pentru problemele tineretului :

— evidențierea și reprezentarea intereselor adolescenților în conflictele indivizilor tineri sau grupurilor de adolescenți cu societatea ;

— reprezentarea unei soluționări a conflictului, care să asigure pretențiile adolescentului (sau grupului de adolescenți) la participare socială, integrare și respectarea șanselor ;

— asigurarea proceselor necesare de resocializare și punerea la dispoziție a premiselor corespunzătoare.

Acest fel de a privi problematica și perceperea sarcinilor legate de aceasta sînt posibile numai în cadrul analizei din perspectiva științelor sociale, a problematicii devierilor și a conflictelor, care ar trebui să se străduiască în special să evidențieze următoarele aspecte :

— constatarea și aprecierea formelor de „deviere" în comportamentul adolescenților în raporturile lor social-culturale, contemporane și epocale diferențiate (tineretul ca deviantă potențială,[8] forme deosebite ale „devierii" ca retractare socială, inovație, protest politic, disociere, grupuri marginale și subculturi) ;[9]

— strategiile de stigmatizare și de înțelegere din partea societății ;

— cunoașterile științifice asupra problematicii socializării compensatorii.

---

[8] Compară în primul rînd S. N. Eisenstadt, *From generation to generation ; Age groups and social structure (De la generație la generație. Grupe de vîrstă și structură socială).* Glencoe, III, 1956, (în germană — München, 1966).

[9] Compară literatura vastă de științe sociale cu privire la aceste fenomene, care este în general mai mult descriptivă, în parte și de critică politică și culturală și numai în cele mai puține cazuri de analiză și explicativă.

*O carte actuală**

Pe baza unei temeinice documentări, autorul abordează una din cele mai actuale probleme ale mediului educativ — „mass-media şi educaţia tineretului şcolar". Considerate ca fenomen social-cultural specific societăţii contemporane, mijloacele moderne ale comunicaţiei de masă, fundate în majoritatea lor pe tehnici electrice ori electronice de producere şi de transmitere la distanţă a sunetului şi imaginii concepute separat sau asociat, cunosc în ultimul timp o putere de penetraţie considerabilă şi în continuă creştere.

Efectele lor asupra personalităţii umane, asupra psihologiei individului şi formaţiunilor grupale constituie azi obiect de studiu pentru mulţi cercetători şi practicieni. Meritul cărţii respective constă, în primul rînd, în faptul că realizează o trecere în revistă a principalelor teorii şi investigaţii cu privire la expansiunea şi la caracteristicile mass-media, la funcţiile şi la factorii care condiţionează şi diferenţiază efectele acţiunii acestora. Întrucît efectele mass-media sînt în funcţie de experienţe de viaţă, de nivelul dezvoltării generale şi de vîrsta consumatorului de cunoştinţe şi fapte difuzate, autorul îşi restrînge preocupările asupra populaţiei şcolare, cu intenţia de a descifra implicaţiile socio-pedagogice ale relaţiei dintre acţiunea mijloacelor moderne ale comunicaţiei de masă şi elevi. În studiul acestui obiectiv se folosesc în continuare sursele bibliografice, precum şi unele investigaţii proprii, întreprinse de autor în cursul anilor 1968—1971 pe un eşantion de 2 520 subiecţi, elevi de diferite categorii de vîrstă, de ambele sexe, din mediul urban sau rural, precum şi pe un lot de 280 cadre didactice şi de 200 părinţi ai elevilor.

Pe baza materialului faptic analizat cu privire la mutaţiile survenite în structura bugetului de timp liber al elevului, la ponderea mass-media în contextul celorlalte ocupaţii (lectură, teatru, muzică, activitate creatoare, participare la munca gospodărească, recreere în mijlocul naturii, discuţii libere, program de studiu şi de somn etc) se conchide că mass-media a generat noi trebuinţe şi deprinderi de petrecere a timpului liber, că şcoala trebuie să ofere elevilor săi de diferite vîrste modele elevate de utilizare a „mediilor moderne", că familia este necesar să exercite — cu tact — o permanentă acţiune de îndrumare a copiilor în vederea echilibrării raportului dintre consumurile culturale şi participaţia la actul făuririi de noi valori materiale şi spirituale.

Împărtăşind ideea potrivit căreia informaţiile personale dobîndite cu ajutorul mass-media pot participa direct sau indirect şi în proporţii distincte la organizarea comportamentului mental, afectiv şi acţional al elevului şi al colectivităţii, autorul se plasează pe o poziţie constructivă, fiind pe deplin conştient că aspectele noi înregistrate în evoluţia personalităţii şcolarului, sub influenţa mass-media, aduc după sine implicaţii pedagogice noi.

* Ioan Cerghit, *Mass-media şi educaţia tineretului şcolar*, E.D.P. Bucureşti, 1972.

Ținînd seama de configurația preferințelor pentru diferite produse ale mass-media, de motivația respectivă, precum și de unele opinii ale cadrelor didactice, în lucrare se conturează consecințele acțiunii mijloacelor comunicației de masă asupra activității și dezvoltării intelectuale, asupra vieții afectiv-estetice și comportamentului social-moral al copilului și al adolescentului. Astfel, în ce privește intelectul este confirmată contribuția mass-media la lărgirea orizontului de cunoaștere, la declanșarea unor trebuințe culturale și instructive, la asimilarea unor conținuturi de înaltă valoare cultural-științifică. Aderînd la punctul de vedere care combate teoria „pasivității" intelectuale a elevilor tele-spectatori și considerînd posibil ca diferite mesaje să înlesnească trecerea de la elementul concret-senzorial la cel abstract, logic, autorul militează pentru o utilizare rațională a tehnicilor audio-vizuale în opera de formare a culturii generale a tineretului.

Referitor la înrîurirea mass-media asupra acumulării experienței afective, de cultivare a sensibilității, în lucrare se atestă deosebita putere a mijloacelor de comunicare de a declanșa reacții emoționale, de a determina apariția fenomenelor de proiectare și de identificare a copilului cu lumea eroilor și prin aceasta de a produce efecte cathartice sau alte dispoziții sufletești. De asemenea, se afirmă că mass-media, contribuind la lărgirea contactului cu arta, își aduc contribuția și în procesul educării gustului estetic, a sensibilității față de frumos. Date fiind aceste implicații,autorul conchide că producțiilor mass-media trebuie să li se asigure un conținut corespunzător și o ținută artistică corespunzătoare.

Cu privire la influența mass-media asupra comportamentului social-moral al copilului și al adolescentului, recunoscîndu-se influența acestora asupra conduitei, se adoptă o atitudine corectă, neexclusivistă, în aprecierea influenței negative a televiziunii, filmelor etc., în cultivarea erotismului, violenței, în producerea delincvenței juvenile etc. Totodată, se atrage atenția asupra necesității respectării unor principii privind politica difuzării în țara noastră a unor producții cu caracter dăunător.

Capitolul final — *Mass-media și școala* — pledează pentru încadrarea într-o acțiune educativă unitară a celor două importante surse de formare a tineretului, pentru găsirea soluțiilor de stăpînire de către școală a influențelor exercitate prin mass-media, de înarmare a elevilor cu criteriile de selecție, apreciere și corelare a informațiilor recepționate etc., pentru o pregătire adecvată a educatorilor.

Cartea prezentată, înscriindu-se ca o contribuție de sinteză la teoria implicării mijloacelor moderne ale comunicației de masă în opera de educație a tineretului școlar, se recomandă unui public larg de părinți și profesori, de activiști în organizațiile de copii și tineret.

GHEORGHIȚA FLEANCU

*Sensurile unui anuar școlar**

În cadrul oricărei școli se desfășoară o activitate bogată, cu caracteristici proprii, prin care se rezolvă într-un anumit mod probleme privind conținutul și metodele de realizare a procesului instructiv-educativ, activitate ce se cristalizează într-o anumită experiență care contribuie la îmbogățirea depozitului de experiență românească educativă și didactică. Dar puțini sînt aceia care cunosc în ansamblu această activitate : eforturile depuse de cadrele didactice pentru a face cît mai eficient procesul instructiv-educativ, colaborarea permanentă din-

* *Anuarul liceului pedagogic Arad pe anul școlar 1971—1972*, redactat de prof. V. Popeangă, Arad, 1972.

tre școală și părinți, acțiunile organizațiilor de pionieri și U.T.C., formele de activitate a elevilor pentru a-și însuși temeinic cunoștințe, pentru a-și dezvolta procesele intelectuale, pentru a-și forma un stil personal de muncă.

Felul cum este conceput și elaborat *Anuarul liceului pedagogic din Arad pe anul școlar 1971—1972* răspunde întru totul necesității menționate. Acest anuar nu numai că duce mai departe o tradiție bună, dar pune la dispoziția cercetătorului de mîine al învățămîntului și pedagogiei românești o sursă importantă de date, de fapte, de idei.

În primul anuar școlar din țara noastră scos de Titu Maiorescu (Anuariul gimnasiului și internatului din Iassi pe anul scolasticu 1862—1863, Iassi, Tipografia Bermann — Pileski, Podul-Vechiu, 1863), acesta arăta că scopul și utilitatea unei astfel de publicații este, pe de o parte, să evidențieze dispozițiile legale privind funcționarea școlii în genere și felul cum au fost aplicate la școala respectivă, iar pe de altă parte: „A dezvolta prin disertațiuni originale o publicitate științifică între profesori și a lumina în acest mod pe școlari și pe public asupra întrebărilor importante pentru educațiune și învățămînt". În mare parte aceste obiective au fost păstrate în mai toate anuarele școlare apărute la sfîrșitul secolului trecut și mai ales în secolul nostru.

Anuarul pe anul școlar 1971—1972 al liceului pedagogic din Arad este redactat de directorul acestei instituții, un apreciat cercetător al problemelor privind trecutul și prezentul învățămîntului românesc, profesorul emerit V. Popeangă, care în *Cuvînt înainte* subliniază faptul că elaborarea unei astfel de lucrări devine „un prilej de analiză și evaluare a activității" și reflectă grija pentru „constituirea mediului cultural-axiologic propice" formării învățătorilor de care are nevoie societatea noastră.

Conținutul anuarului este structurat pe trei capitole: *Activitatea școlară, Colectivul școlar, Studii de metodică*, care înfățișează modalitățile de realizare, de aplicare, a măsurilor oficiale privind desfășurarea procesului instructiv-educativ și colaborarea factorilor care concură la formarea viitorilor învățători ca personalități bine conturate; perfecționarea continuă a cadrelor didactice; preocupările lor științifice, teoretice și practice.

Cititorul acestui Anuar își poate da seama de seriozitatea cu care lucrează cadrele didactice, de grija întregului personal al școlii de a asigura elevilor condițiile cele mai prielnice de studiu și pentru diferitele activități educative.

Pornind de la premisa că pregătirea viitorului învățător nu trebuie să se limiteze doar la acumulare de cunoștințe, conducerea liceului pedagogic a organizat mediul cultural corespunzător, a avut în vedere crearea unei atmosfere de muncă intelectuală. Personalități remarcabile ale culturii românești și-au adus aportul la îndeplinirea unui program bogat de activități, judicios alcătuit.

O experiență bună se deduce și din felul cum au funcționat cabinetele școlare, care în bună măsură au îndrumat activitatea cercurilor de elevi, au stimulat activitatea creatoare a fiecărui elev, au contribuit la lărgirea și la consolidarea cuantumului de cunoștințe. Apreciind importanța acestor cabinete, elevii, îndrumați și supravegheați de profesori, au participat la îmbogățirea lor cu noi materiale didactice și exponate.

Anuarul înfățișează, rînd pe rînd și sugestiv, activitatea revistei „Tribuna elevilor" și a bibliotecii — care îndeplinește și funcția unui centru metodologic cultural — pregătirea profesională practică a elevilor și diferite forme de perfecționare a cadrelor de profesori, cooperarea cu instituțiile culturale din oraș, rolul și prezența acestei școli — cu o frumoasă tradiție — în viața socială a Aradului. În acest fel, el devine un bilanț sugestiv și elocvent al activității desfășurate de acest liceu pedagogic cu o importantă experiență acumulată într-o existență de peste 160 de ani.

Capitolul ultim prezintă o serie de 18 studii cu o tematică de actualitate în ceea ce privește munca învățătorilor, studii care reliefează interesul pentru cercetare și documentare al cadrelor didactice de la această instituție școlară și sintetizează aspectele pozitive ale activității didactice și educative a acestui colectiv, justificînd într-un fel și numărul mare de cadre didactice cu grade (din 49 cadre didactice, 10 au obținut gradul I, iar 17 gradul II).

Diversitatea problemelor abordate și seriozitatea cu care au fost tratate ne îndreptățesc să le apreciem ca o contribuție la dezvoltarea pedagogiei din țara noastră.

Pe lîngă semnificațiile arătate, Anuarul constituie și un bun mijloc de schimb de experiență între școlile de nivel secundar, în general, și în special între liceele de specialitate cu același profil. Pentru a-și atinge în totalitate scopul, ar fi necesar nu numai un schimb de astfel de publicații între liceele pedagogice, dar și un schimb de păreri, de impresii, de observații, privind activitatea și aspectele pozitive ce pot fi generalizate; totodată, s-ar asigura încă un canal de comunicație între școli, de cunoaștere reciprocă și de colaborare mai eficientă.

OCTAVIAN IONESCU

„Democrație și educație"*

Încă înainte de începutul acestui secol, intelectualii noștri — mai ales filozofii, psihologii, pedagogii, esteticienii, cadrele didactice — au făcut cunoștință cu opera remarcabilului gînditor american John Dewey. De-a lungul anilor, I. M. Marinescu, I. Nisipeanu, P. Comarnescu, G. Comicescu, G. I. Simeon, N. Crețu, Șt. Popescu și alții, au tradus lucrări ori au elaborat studii, monografii, asupra ideilor puse în circulație de Dewey. Îngrijitorii ediției la care ne referim, tinerii și talentații cercetători Nicolae Săcăliș și Viorel Nicolescu, au întocmit un studiu introductiv, note și comentarii care vădesc temeinica cunoaștere și înțelegere a operei deweyene, a genezei, filiațiilor, intercondiționărilor, influențelor acesteia. Ei scot în evidență că Dewey, unul din părinții pragmatismului — filozofie specific americană, în care s-au oglindit condițiile materiale și spirituale ale „lumii noi", mentalitatea acesteia — a stabilit o optimă apropiere și comunicare între orientarea logică, scientistă, dată de Ch. Peirce și orientarea empiristă și socială imprimată pragmatismului de W. James, creînd o concepție unitară, originală, de mare atracție și influență în rîndurile lucrătorilor din domeniul științelor despre om și sociale și ale politicienilor capitaliști.

Crescut la luminile lui Hegel (de la care a deprins spiritul de sinteză și atenția față de procesualitate, dezvoltare, dinamism), fără a se ridica la înălțimile gîndirii acestuia și a le depăși — așa cum a făcut Karl Marx — și învățînd de la Darwin să vadă în natură existența unică și atotcuprinzătoare și un concept cheie în respingerea oricărui dualism, Dewey a fost un naturalist și un empirist care s-a străduit și a reușit în bună măsură să beneficieze de marea gîndire filozofică din trecut și de achizițiile științei, tehnicii, culturii timpului său. Regîndirea conceptelor de experiență și de gîndire i-au facilitat depășirea vechilor separații dintre conștiință și materie, cunoaștere și activitate, natură și cultură, știință și morală, individ și societate ș.a., constituind temeiul reinterpretării majorelor probleme ale filozofiei.

Activă, intențională, reconstructivă, tranzacțională, tranzacție reconstructivă, experiența umană este mediată, secundă, reflexivă; ea reprezintă cunoașterea, gîndirea, al cărei nucleu de esență este ancheta sau cercetarea, eminamente experimentală, marcînd străduința de a birui situația problematică, de a descoperi conexiuni specifice între ceea ce se face și consecințele ce rezultă de aici,

* John Dewey, *Democrație și educație*, traducere de *Rodica Moșinschi*, studiu introductiv, tabel cronologic, note și comentarii de Nicolae Săcăliș și Viorel Nicolescu, București, E.D.P., 1972, LIX — 338 p.

astfel încît să se asigure continuitatea experienței.

Pornind de la primatul experienței, Dewey a dezvoltat pragmatismul în artă, morală, educație, politică — sfere prin care filozofia influențează direct viața socială. Împotriva intuiționismului și a neopozitivismului, el a argumentat că valoarea are un caracter obiectiv, instrumental, sursa ei este calitatea experienței, iar aprecierea ei se cere făcută în lumina cercetării științifice. Valoarea supremă și summum bonum propus de gînditorul american constau în folosirea științei pentru crearea unei societăți în care experienței de orice fel să i se asigure cea mai înaltă calitate, excelența; el era convins că metoda de cercetare științifică va reuși progresiv, prin aplicarea în toate domeniile, să înlăture tot mai mult situațiile conflictuale care intervin în experiența umană și să instaureze echilibrul, armonia, continuitatea. Iluminist întîrziat — cum bine remarcă îngrijitorii ediției — Dewey a propovăduit un meliorism moral și a văzut în știință singurul instrument al perfecționării sociale și individuale.

Perspectiva critică în care se lansează N. Săcăliș și V. Nicolescu cuprinde și referiri asupra lucrării *Democrație și educație;* atîtea cîte le găsim, puține, comparativ cu obligațiile de interpretare ce le reveneau, ele sînt corecte și lămuritoare asupra unora din semnificațiile majore ale prestigioasei lucrări.

* * *

Este binecunoscut că asupra operei lui Dewey s-au abătut nenumărate, mai mult sau mai puțin îndreptățite, critici. I s-a reproșat subiectivismul, utopia, confuzia, viziunea prea îngustă sau prea largă asupra conceptului de experiență, neînțelegerea rosturilor complexe ale filozofiei; a fost acuzat că a încurajat setea nepotolită de putere a cercurilor stăpînitoare americane, fiind ideologul imperialismului. Este ușor să prepari o teorie ca s-o desființezi sau să faci din ea ceva ireproșabil, dar nu există teorii care să reprezinte adevărul pur sau altele — falșitatea pură.

Istoria filozofiei arată că adevărurile, chiar cele mai de seamă, pot apărea și în sisteme greșite (Hegel), după cum erori se pot strecura și în sisteme care se centrează pe adevăr (de pildă, la Marx, problema revoluției mondiale). Acceptat, urmat sau criticat, uneori defăimat, Dewey rămîne în istoria gîndirii o remarcabilă personalitate, iar pragmatismul — ca și existențialismul, neoraționalismul — o sursă de reîmprospătare a prolematicii filozofice. Recunoscînd meritele sale, N. Săcăliș și V. Nicolescu trebuiau să acorde mai multă importanță — prin folosirea judicioasă a spațiului ce a fost rezervat studiului introductiv și mai ales prin exercitarea cu curaj a spiritului dialectic — interpretării critice a operei deweyene.

De fapt, spiritul dialectic este critic prin excelență, critica funcționează mereu în spiritul dialectic, nu obosește, nu face pauze. Critica înseamnă deopotrivă simpatie imediată, studiu obiectiv și reflecție critică, care permit purtătorului ei să beneficieze de certitudinea imediată a contactului cu opera, de supunerea ei la selecția, la filtrarea științifică și de plauzibilul rațional al interpretării. Nu-l putem critica pe Dewey exclusiv de la nivelul anilor '72, dar se cuvine să nu uităm că el și-a dezvoltat teoria cînd marxismul era matur, se impusese ca o revoluție în filozofie și ca spiritus rector al celor mai bune treburi omenești; ar fi absurd să-i reproșăm lui Dewey că n-a gîndit marxist, dar nu putem renunța să vedem în marxism suprema instanță de înțelegere, de raportare, de criterii. Știm ce a reprezentat Dewey pentru gîndirea ultimului secol, dar ne interesează în ce măsură se păstrează efectele de undă ale operei sale și mai ales ce poate fi încorporat din ea în propria noastră construcție culturală, educativă.

Dr. EMILIAN DIMITRIU

„Învățămîntul superior în lumea contemporană" *

Pornind de la axioma că evaluarea sistemului educațional național (la toate nivelele) nu poate fi corect realizată fără ajutorul termenilor comparativi oferiți de experiența altor țări, Comisia Carnegie pentru învățămîntul superior inițiază în august 1967 proiectul unei cercetări amănunțite. Cercetarea a durat pînă în vara anului 1970, cînd raportul general este încredințat tiparului — aceasta este geneza cărții.

Lotul comparativ de bază îl constituie țări industriale ca U.R.S.S., Franța, Marea Britanie, Canada, Australia, R.F. Germania, Suedia, Japonia (la care se adaugă India, capitol redactat de Philip G. Altbach, profesor asociat de politica educației la Universitatea Wisconsin), țări în care autoarea, Barbara B. Burn, a făcut vizite de studiu și a purtat discuții cu numeroase persoane care lucrează în aria educației.

În capitolul sintetic ce deschide lucrarea, *Evaluarea sistemelor naționale de învățămînt superior*, Clark Kerr, președintele Comisiei Carnegie pentru învățămîntul superior, subliniază că studiul comparativ evidențiază faptul că dincolo de variațiile naționale particulare, determinate de factori cum sînt structura socială sau tradiția, există numeroase elemente comune sau soluții alternative pline de semnificație.

Metodologia cercetării are la bază premisa definirii unui „bun" sistem educațional. Dintre indicatorii ce evidențiază un atare sistem se subliniază utilizarea generală a următorilor opt (alți indicatori au fost folosiți parțial):

1 Calitatea științei pe care o promovează, privită din perspectiva competiției internaționale.
2 Capacitatea de a crește talente din rîndul întregii populații, dincolo de considerații de clasă sau de ordin rasial.
3 Capacitatea de a asigura personal cu pregătire tehnică pentru nevoile industriei, agriculturii ș.a.
4 Capacitatea de a asigura o educație liberală corespunzătoare epocii.
5 Calitatea și echilibrul serviciilor în diferite segmente ale societății.
6 Calitatea și echilibrul opiniei critice asupra problemelor sociale.
7 Relația dintre autoritățile de stat și învățămîntul superior.
8 Gradul în care învățămîntul superior beneficiază de sprijinul popular în general și de cel al absolvenților în special.

Alături de acești indicatori-test, lucrarea are în vedere anume puncte de comparație: componentele sistemului, funcțiile acestuia, tendințele în înrolare, rata personal didactic-studenți, raportul învățămînt superior-stat, administrație internă, finanțarea, coordonarea interuniversitară, învățămîntul superior și planificarea economică, asistența financiară acordată studenților, caracteristici și organizații ale studenților, universități și alte institute de învățămînt superior, perspective de viitor ș.a. Capitole separate analizează situația învățămîntului superior în fiecare din țările considerate din perspectiva punctelor de comparație enumerate.

Barbara B. Burn, directoarea programelor internaționale de la Universitatea Massachusetts, Amherst (dar și James A. Perkins în comentariul ce încheie lucrarea) analizează tendințele generale ce se desprind din dinamica învățămîntului superior în cele „opt țări indus-

* Barbara Burn, *Higher Education in Nine Countries*, A Comparative Study of Colleges and Universities Abroad, A General Report Prepared for The Carnegie Commission on Higher Education, with chapters by Philip G. Altbach, Clark Kerr, and James A. Perkins, Mc. Graw-Hill Book Company, New York, St. Louis, San Francisco, Düsseldorf, London, Sydney, Toronto, Mexico, Panama, 1971, VIII + 387 p.

triale" ale lumii capitaliste, dinamică care — începînd din 1950 — evidențiază existența unor linii directoare similare. Dintre acestea, noi sintetizăm și subliniem pe următoarele :

1) Are loc o creștere accentuată a numărului de elevi în segmentul secundar al sistemului educațional și în paralel o sporire a proporției numărului acelora ce intră în învățămîntul superior (din 1950 și pînă în prezent înrolarea în învățămîntul superior din cele opt țări s-a triplat). Această cerere de învățămînt superior e încurajată și de nevoia socială pentru mînă de lucru cît mai calificată.

2) Ca o consecință a tendinței spre universalizare a învățămîntului secundar (și deci universalizarea șanselor de acces în învățămîntul superior) au loc mutații cantitative și calitative în modalitățile de pregătire a cadrelor didactice. Se remarcă astfel o tendință accentuată ca pregătirea profesorilor pentru școala elementară să se realizeze la nivel postsecundar și într-un interval de timp sporit.

3) În urma constatării că mulți dintre elevii ce intră în învățămîntul superior nu sînt suficient pregătiți și influențează negativ asupra capacității acestuia se remarcă o creștere a atenției față de politica școlară la nivelul învățămîntului secundar (se consideră că multe din problemele învățămîntului superior își au originea în învățămîntul secundar).

4) Explozia cererii de învățămînt superior conduce la ceea ce am numi diversificarea acestuia, prin apariția și dezvoltarea unor tipuri noi de instituții (situație reliefată în șase din cele opt țări). Educația oferită de către aceste instituții este în general mai specializată decît cea din universități și se realizează la un cost mai scăzut.

5) În toate cele opt țări are loc o reconsiderare a problemelor funcționale fundamentale ale învățămîntului superior aflat în fața „masificării", după cum consideră autoarea.

6) O sporire considerabilă a cheltuielilor pentru învățămîntul superior ce se datorează atît creșterii numărului de studenți, cît și dezvoltării calitative a învățămîntului.

7) Pe fondul autonomiei are loc lărgirea accentuată a ariei interrelațiilor dintre institutele de învățămînt superior și organele guvernamentale. Ultimii 20 de ani atestă în această direcție stabilirea unui nou echilibru.

8) Acest lucru nu se datorează strict sprijinului financiar tot mai consistent pe care îl acordă statul, cît mai ales faptului că educația este considerată din ce în ce mai mult unul din factorii esențiali ce determină ritmul și gradul de dezvoltare națională (din această perspectivă sprijinul financiar apare ca o urmare a recunoașterii funcției educației).

9) Educația permanentă și cercetarea dau sensuri noi rolului social al învățămîntului superior.

10) Creșterea cheltuielilor și a „cererii" de învățămînt superior conduce la o tot mai exigentă planificare a educației.

11) Ca urmare a sporirii atenției naționale apar numeroase studii ce analizează, în scopul perfecționării, sistemele educaționale la nivelul superior. Printre acestea se numără „Raportul comitetului Robbins" în Marea Britanie, „Raportul comitetului Martin" în Australia, studiile elaborate în Japonia de Institutul național pentru cercetări educaționale ș.a.

Volumul beneficiază și de o bibliografie adnotată. Analiza situațiilor naționale — conform punctelor de comparație amintite — reprezintă, așa cum se subliniază și în comentariul final de către James A. Perkins de la Consiliul internațional pentru dezvoltarea educației, o adevărată „mină de aur" în domeniul informației.

Lucrarea constituie astfel un sprijin pentru specialiștii care, ocupîndu-se de problemele învățămîntului superior, vor găsi aici perspectivele largi pe care le oferă un studiu comparativ.

VIOREL NICOLESCU

„Formarea continuă a adulților" *

P. Goguelin se înscrie în rîndul acelor studioși care militează pentru o înnoire a pedagogiei și pentru dezvoltarea androgogiei pe temeiuri psihologice, în funcție de cerințele profesionale contemporane și de perspectivă. Conferențiar la Institutul de psihologie din Paris, este autor al cîtorva studii și comunicări privind problemele de psihologie profesională și pedagogică: studiul transferului deprinderilor în domeniul pregătirii profesionale (1951); factorii care fac să crească productivitatea întreprinderii (1954); gîndirea eficientă (1967) și altele. Lucrarea de față ne oferă o sinteză axată pe ideea că „formarea adulților" constituie problema prioritară a instrucției și educației vîrstelor aflate dincolo de pragul tinereții. Întemeiată pe studii și cercetări contemporane ale altor autori, monografia lui Goguelin pledează pentru primatul instruirii intelectuale a adulților, pentru formarea unei gîndiri eficiente, proces în care rolul informației și comunicării sociale este hotărîtor. Monografia constituie o problemă pentru direcția „formării adulților" (după cum el însuși o arată), o direcție efervescentă, controversată și criticată, dar pe care o susține în pofida criticilor aduse, sistematizînd ideile contemporane despre învățare, despre metodele pedagogice active, munca în grupurile educaționale, pe aceasta din urmă considerînd-o metodă prin excelență androgogică. În ultimul capitol revine asupra temei deschise în primele capitole: informația și comunicarea, cu concluzia că formarea adulților este, în esență, metodologia rezolvării problemei reducerii incertitudinii social-umane.

Lucrarea este interesantă, instructivă, scrisă în spirit critic, bucurîndu-se și de o bună informație psihologică.

Prin termenul de „formation" autorul înțelege *rezultatul (deci nu procesul)* „unei intervenții profunde și globale care antrenează dezvoltarea subiectului în domeniul intelectual, fizic, moral și o schimbare în structurile (psihice) corespunzătoare acestor domenii, schimbare care poate fi inițiată plecînd de la structura existentă sau integrată unor noi structuri" (p. 12—13). El insistă, arătînd că nu este vorba de fenomene de achiziție, ci de o transformare a personalității. O asemenea acțiune pune probleme deontologice, după P. Goguelin, cu mult mai importante decît cele pe care le pune instrucția, întrucît *formația „e un fapt purtător de viitor"* (p. 12—13). Consideră că este mai indicat să se trateze problemele instrucției și educației adulților denumindu-le „formația continuă a adulților", căci numai astfel „pedagogia" (adulților) va ieși din livresc și se va înscrie în perspectiva acțiunii (p. 14).

Nu vom stărui aici asupra direcțiilor actuale în orientarea educatiei adulților. După părerea noastră, deși orientarea lui P. Goguelin nu este inedită, ea exprimă un accent necesar și important în orientarea instrucției și educației adulților, anume accentul asupra caracterului formativ al informării, dialogului instructiv-educativ și acțiunii culturale cu adulții. Goguelin merge pe această linie la maximum de exigență, acuratețe și claritate. „Scoaterea din livresc" a educației adulților nu este — și încă o bună bucată de vreme nu va fi — un lucru ușor, fie și numai pentru simplul fapt că toată lumea se consideră priceputa în acest domeniu...

Capitolele centrale ale lucrării privind analiza procesului învățării, în special „learning-ul", metodele — pe care autorul le grupează în metode afirmative (expozitive), interogative și active — munca în grup, formație-comunicare, sînt capitole deosebit de instructive, formulările fiind foarte pregnante, deși această analiză nu invederează specificul educației adulților. S-ar putea obiecta că Pierre Goguelin a scris o carte pentru formarea tineretului școlar, în vederea viitorului adult capabil a se desăvîrși continuu. Cred că acesta e sensul incifrat în titlul cărții.

---

* Pierre Goguelin, *La formation continue des adultes (Formarea continuă a adulților), Collection* S.U.P. — Le psychologue, Presses Universitaires de France, Paris 1970, 195 p.

Lucrării îi lipsește prezentarea metodelor de formare a adulților cu aplicații și corespondențe directe în viața social-economică : stagiile practice în producție, demonstrațiile în întreprinderi, metodele de instruire-educare prin cercetare sau metodele învățămîntului și educației adulților promovate prin cercetarea-acțiune socială (politică, economică, educațională, sanitară, urbanistică) etc. Pe de altă parte, autorul condamnă excrescențele tehnicilor audio-vizuale, care prin expansiunea lor tind să acopere ignoranța și lipsa de pregătire a cadrelor didactice (p. 14), ceea ce, evident, este o exagerare în spirit critic.

Recomandăm lectura și studiul acestei lucrări tuturor celor ce se străduiesc să ridice nivelul educației maselor în țara noastră.

MIHAI I. CERNAT

*O nouă lucrare despre Spiru Haret**

Despre Spiru Haret, atît în timpul vieții, cît și după moarte, s-a scris mult și de pe cele mai variate poziții. Istoriografia marxistă a deschis perspective dintre cele mai largi pentru continuarea investigațiilor asupra uneia dintre cele mai dinamice și mai fecunde personalități de la sfîrșitul secolului al XIX-lea și primul deceniu al celui de-al XX-lea. Bibliografia bogată a lucrărilor consacrate marelui ctitor al școlii românești s-a îmbogățit recent cu o amplă monografie, semnată de Emil Bâldescu.

În 1969, Leon Țopa făcea următoarea apreciere : „O monografie științifică despre Haret ne lipsește. E mai mult decît necesar ca un sociolog, un matematician, un istoric și un pedagog să purceadă la o asemenea lucrare. Ea va trebui, printre altele, credem noi, să analizeze haretismul într-o nouă lumină" [1].

Recenta monografie caută să elucideze unele lacune atît din punct de vedere sociologic, cît și din punct de vedere istoric, filozofic, pedagogic, politic, sarcină deosebit de grea pentru un singur autor.

Lucrarea lui Emil Bâldescu cuprinde cinci capitole astfel structurate, încît ele îmbrățișează întreaga gamă a preocupărilor și realizărilor lui Spiru Haret : I — Activitatea științifică. II — Reflecții filozofice. III — Concepția politică. IV — Gîndirea pedagogică. V — Politica școlară.

Autorul acordă doar trei pagini biografice omului Haret. Era firesc, credem, ca în economia lucrării să se dea mai multă amploare omului, formației sale. Autorul motivează că „s-a scris extrem de puțin despre Spiru copil, elev, student, despre mediul în care s-a născut și a crescut". Surprinde faptul că autorul n-a căutat să valorifice documentele inedite referitoare la Spiru C. Haret [2] și a ignorat studiile mai noi din literatura noastră pedagogică dedicată acestei mari personalități a învățămîntului românesc. De asemenea, surprinde și modul în care autorul folosește unele izvoare despre viața lui Haret. Citățm primul paragraf de la pagina 15 din lucrare, reprodus aproape identic din Gh. Adamescu [3] — fără a se cita, însă, sursa — : „Călătorul care parcurgea cu o sută de ani în urmă în trăsura cu cai șoseaua națională București—Bacău ajungea aproape de locul unde se desprinde șoseaua județeană spre Panciu, trecea pe lîngă un han bătrînesc, căruia țăranii din partea locului îi ziceau „Ratoșul lui Haretu". Iată și fraza cu care Adamescu își începe monografia dedicată lui Spiru

* Emil Bâldescu, *Spiru Haret*, în : *știință, filozofie, politică, pedagogie, învățămînt*, E.D.P., București, 1972, 344 p.

[1] Vezi : Spiru Haret *Mecanica socială* — studiu introductiv de Leon Țopa, p. 21.

[2] Arhiva Spiru Haret de la Biblioteca Academiei R. S. România cuprinde peste 140 de dosare ; Arhivele Statului din București posedă 16 mape voluminoase privind activitatea ministerială a lui Haret, plus fondul Casei școalelor ; Muzeul Universității deține peste 200 de piese ; Muzeul pedagogic are cîteva piese originale și numeroase foto-copii. Nu sînt pomeniți Ilie Popescu-Teiușan, Leon Țopa, Constantin Dinu, ca să nu amintim decît cîteva nume mai cunoscute care au consacrat lui Haret pagini de valoroase analize.

[3] Gh. Adamescu, *Viața și activitatea lui Spiru Haret*, București, 1939, p. 5 și următoarele.

Haret, acum 34 de ani: „Acum vreo treizeci de ani, călătorul care mergea pe șoseaua națională București—Bacău, cînd ajungea aproape de locul unde se desparte o șosea județeană spre Panciu, vedea ruinele unui han bătrînesc, căruia localnicii îi zic „ratoșul lui Haretu". În felul acesta își continuă autorul considerațiile biografice despre Haret. Ceva mai mult, ilustrațiile cărții, de altfel puține la număr, sînt reproduceri după ilustrațiile monografiei lui Adamescu, fără a se indica acest lucru.

În capitolul I al volumului, autorul face o succintă prezentare a lucrărilor științifice haretiene[4], fără a face apel la studiile mai recente în care se analizează această activitate. Este interesant să reținem un fapt în ceea ce privește activitatea științifică a lui Haret. Ea s-a manifestat prin lucrări de o importanță deosebită — la începutul și la sfîrșitul vieții sale. Prima lucrare a însemnat rezultatul studiilor sale în vederea pregătirii pentru doctorat, cealaltă, de la sfîrșitul vieții, a vrut să însemne și rezultatul unei experiențe de viață. Haret și-a adunat meditațiile sale matematice și de mecanică, aplicîndu-le vieții sociale. Fructul acestor meditații s-a cristalizat în lucrarea *Mécanique sociale*[5], încercare valoroasă de a lega matematica de sociologie și Emil Bâldescu acordă o deosebită atenție acestei ultime lucrări haretiene. Socotim însă că nu se poate concepe o nouă reconsiderare a contribuției lui Haret în domeniul studierii societății și încercării de a stabili anumite legi care stau la baza dezvoltării acesteia fără a se aminti, la capitolul respectiv, de aportul atît de valoros pe care Leon Țopa l-a adus în studiul său introductiv la ediția lucrării în limba română, din 1969 (*Mecanica socială*). Emil Bâldescu trece la considerații filozofice despre Haret, pornind de la ideea că Spiru Haret „nu a fost filozof de profesie, ci un remarcabil om de știință, care a ajuns la generalizări filozofice" (p. 52). Autorul monografiei analizează gîndirea filozofică și socială a lui Haret, așa cum se conturează ea în lucrările sale teoretice, în special în *Mecanica socială*, în articole și cuvîntări, în polemicile sale parlamentare.

El apreciază, ca și Ion Simionescu[6], „că la baza ideilor sale filozofice s-ar afla mediul social în care s-a născut și a trăit Haret, greutățile îndurate pentru a parcurge calea spre știință" (p. 47). Se știe, însă, că Haret s-a ridicat dintr-o familie de răzeși cu condiții materiale convenabile, tatăl său fiind judecător de plasă la Iași, Suceava, Botoșani și Dorohoi, primind mici titluri de boierie ca, de pildă, serdar în 1842, pitar în 1847 și comis în 1856. Copilul s-a bucurat „de o aleasă îndrumare în casa părintească" — cum spune și autorul monografiei, p. 12, raliindu-se tacit cu Gh. Adamescu[7]. Strîns legată de aceasta, adaugă autorul, este concepția sa politică, prin care Haret a depășit cu mult partidul liberal din care făcea parte, apropiindu-se nu numai de poporaniști, ci și de socialiști.

Poziția sa politică își găsește expresia în lucrările cu caracter sociologic: *Chestia țărănească* și *În chestia țărănească*, care sintetizează programul de activitate al lui Haret pentru ridicarea satului. Autorul monografiei nu sesizează că aceste două titluri nu reprezintă aceeași lucrare, comentînd numai prima versiune, apărută în 1905, iar în bibliografia finală figurînd eronat anul ei de apariție 1907; în 1907 apare lucrarea *În chestia țărănească*.

În lucrarea publicată încă din 1905 — *Chestia țărănească* — Haret analizează situația țărănimii și prevede dezastrul din 1907. În 1905 Haret nu era pentru o nouă împroprietărire a țăranilor, deoarece socotea că din cauza înapoierii generale în care se aflau nu puteau să mărească producția agricolă. De aceea, țăranul trebuia mai întîi educat, luminat. Pentru această educare și instruire

[4] A se vedea Mircea Maliță, *Manuscrisele tezei de doctorat a lui Spiru C. Haret* (comunicare), în „Studii și cercetări bibliografice", I. București 1955, p. 278—283 și în *Universitatea din București*, 1844—1964, p. 26; I. M. Ștefan, V. Ionescu-Vlăsceanu, *Momente și figuri din istoria astronomiei românești*, București, 1968, p. 40—46; M. Nicolescu, *Concepția lui Spiru Haret despre școală și rolul ei în societatea românească*, în: „Revista generală a învățămîntului", 1930, nr. 6, p. 343—351; Idem, *Viața lui Spiru Haret*, în „Revista generală a învățămîntului, 1930, nr. 3, p. 146—154, Idem, *Spiru Haret, pedagog național*, București 1933; Idem, *Activitatea științifică a lui Spiru Haret*, în „Revista generală a învățămîntului", 1930, nr. 5, p. 274—282.

[5] Spiru Haret, *Mécanique sociale*, Paris, 1910, p. 256.

[6] Ion Simionescu, *Spiru C. Haret*, Buc., 1925, p. 6.

[7] Vezi și Gh. Adamescu, *Viața și activitatea lui Spiru C. Haret*, Buc., 1936, p. 5—9.

a țăranului, el punea accentul pe obștiile țărănești, pe băncile țărănești, pe băncile populare. În 1907 reia această lucrare și o amplifică sub titlul *În chestia țărănească*. Din cauza răscoalelor ce aveau loc atunci în țara noastră, Haret pune pe primul plan împroprietărirea țăranilor.

Ideile și soluțiile acestor două lucrări, izvorîte din concepția filozofică a lui Haret despre societate, se reflectă și în cea de-a treia lucrare a sa, *Învățătorii și politica*, așa cum se reflectă și în politica sa școlară, în legislație și în felul cum a conceput activitatea extrașcolară a cadrelor didactice.

Un capitol de întindere în economia lucrării este cel dedicat concepției *politice* a lui Haret. Autorul monografiei face unele precizări asupra acesteia, încadrînd-o în viața politică a țării și analizează ecourile măsurilor luate de Haret în presa socialistă. Tot aci autorul își exprimă punctul de vedere cu privire la atitudinea lui Haret față de activitatea politică a corpului didactic: „Deși Haret a văzut cu claritate rolul important, de ordin superior al corpului didactic în politică, el a cerut învățătorilor și profesorilor să păstreze simțul măsurii, să lucreze în bună înțelegere pentru instruirea și educarea tineretului" (p. 121). Haret condamna practicile dăunătoare în politică și înfiera politica cercurilor reacționare (p. 123). Emil Bâldescu se raliază părerilor prof. Stanciu Stoian cînd afirmă: „...Haret avea ideile lui deosebite de ale partidului său" (p. 140) și autorul analizează situația politică după 1907, pentru a sublinia justețea tezei susținute mai sus.

În acest cadru larg filozofic și de gîndire social-politică se integrează concepția pedagogică a lui Spiru Haret, concretizată în legislația sa școlară. Asupra *acestui* capitol al lucrării autorul se oprește mai îndelung.

După cum afirmă și Emil Bâldescu, „Spiru Haret a fost mai mult decît un pedagog reformator... a fost un mare gînditor și un mare practician în domeniul învățămîntului". Sînt enumerate și analizate în carte binecunoscutele sale rapoarte înaintate fie conducerii Ministerului Instrucției, fie regelui, în perioada cînd era ministru, precum și discursurile și interpelările parlamentare. Aceste rapoarte și discursuri parlamentare sînt veritabile studii cu caracter științific-pedagogic. Sînt analizate și legile de organizare a învățămîntului de toate gradele. E. Bâldescu conchide că: „Marele ministru a înscris cea mai importantă pagină în istoria învățămîntului, în raport cu predecesorii", prin legarea școlii de necesitățile țării, de practică.

Lucrarea ar fi putut consacra un capitol istoriografiei operei haretiene. Bibliografia anexată este defectuoasă, nesistematizată și incompletă, deși bibliografiile tematice din volumul editat sub îngrijirea lui Leon Țopa — în 1969 — și din cel scris de Constantin Dinu — în 1970 — sînt complete, edițiile păstrînd un caracter succesiv.

Fiindcă sîntem la capitolul „ignorări", trebuie să menționăm că sînt unele inadvertențe în citarea exactă a unor scrieri. Probabil s-a strecurat din nebăgare de seamă următoarea greșeală privind teza de doctorat a lui Haret. Citez: „Nu este deci întîmplătoare alegerea de către Haret, la Paris, a unei teze de doctorat privitoare la mișcările Lunii" (p. 19). Lucrarea sa de doctorat, intitulată *Sur l'invariabilité des grands axes des orbites planétaires* (1878), tratează, în fond, despre sistemul nostru planetar și despre alte sisteme asemănătoare lui, nu despre lună în mod special. Se confundă cu o altă lucrare apărută în 1880 *Despre accelerațiunea seculară a mișcării medii a lunii*.

Monografia recent apărută rămîne, în contextul actual al cunoașterii lui Haret, o lucrare de popularizare de mari proporții și o frumoasă reușită grafică, binevenită la împlinirea a 60 de ani de la moartea marelui ctitor al școlii românești.

Monografiile cu caracter istoric, consacrate unor pedagogi români, trebuie să aibă o valoare intrinsecă meritorie, marcînd o contribuție cognitiv-educativă valoroasă pentru o mai reală înțelegere a unor personalități de seamă din trecutul nostru, constituind, în același timp, o nouă sursă documentară pentru conturarea mai pregnantă a dezvoltării gîndirii pedagogice românești într-o anumită epocă, în vederea elaborării sintezelor ample de istoria pedagogiei românești.

Rămîne un deziderat al istoriografiei pedagogice românești și al școlii românești contemporane ca să se continue investigațiile asupra acestei fecunde personalități românești.

Prof. VICTORIA POPOVICI

DIALOG CU CITITORII

Relațiile clasei de elevi

— pe marginea unor lucrări publicate —

Importanța cunoașterii schemelor de relații în cercetarea sociologică a lecțiilor a fost prezentată pe larg de T. Popescu în (1)* și (2). În (2) autorul se ocupă în special de relațiile de comunicare — „relații care nu se reduc numai la actul de transmitere de cunoștințe ; procesul de comunicare, parte intrinsecă a oricărei interacțiuni sociale, este amplu în sfera educației, el incluzînd atît transmiterea informației sau impunerea de sarcini, cît și verificarea rezultatelor acțiunii educative“ (2), pag. 49.

În legătură cu cele prezentate în cele două lucrări facem următoarele observații :

1°. În (2), pag. 52, autorul introduce noțiunea de dinamism al unei lecții astfel : „Dinamismul unei lecții este raportul dintre numărul total al relațiilor și timpul de durată în minute a lecției (care poate fi considerat o constantă, după ce s-a eliminat faza organizatorică și cea a enunțării temelor pentru acasă, să zicem $T = 45'$. Deci $\left(D = \frac{R}{T}\right)$“ .

Ținînd seama de tipurile de relații studiate, relații care se stabilesc numai între elemente diferite, conform acestei definiții, ne apare în mod paradoxal că unele lecții de muncă independentă, lecțiile desfășurate cu ajutorul învățămîntului programat, unele lecții de laborator, de atelier, de educație fizică etc. au un dinamism foarte mic, care se apropie de zero, deși autorul în (2), pag. 49, precizează că „relațiile de comunicare au fost studiate în timpul diferitelor tipuri de lecții și în diferite ambianțe materiale de desfășurare a lor (sala de curs, laborator, atelier)“.

De exemplu, o lecție desfășurată cu ajutorul materialului programat, lecție la care există o intensă activitate individuală, ar urma totuși să aibă dinamismul $D \approx O$, ori acest fapt în concepția autorului este apreciat ca o „situație rară și gravă“ — (2), pag. 52 — ceea ce, trebuie să recunoaștem, este fals !

2°. Atît la (1) cît și la (2) se folosește termenul prea larg de schemă de relații.

3°. Așa cum rezultă din considerațiile finale din (2), înregistrarea relațiilor de comunicare cu ajutorul „schemelor“ de relații prezintă unele greutăți în cazul desfășurării rapide a lecției.

Ne propunem în această intervenție să prezentăm cum pot fi evitate cu ușurință cele trei situații amintite.

I. La această situație paradoxală din observația 1° se ajunge datorită faptului că, atunci cînd se face suma relațiilor din cadrul relațiilor de comunicare, se uită să se adune și relațiile de tipul *(P, P)* și *(E ,E)*, adică faptul că profesorul *(P)* poate intra în relație cu el însuși sau că un elev *(E)* poate intra în relație cu el însuși, de exemplu atunci cînd în cadrul unei ore de muncă independentă elevul își pune o întrebare la care răspunde tot el (se uită deci că relația de comunicare poate fi și reflexivă). Astfel de relații se întîlnesc nu numai în cadrul lecțiilor de tipul celor amintite, ci și în cazul altor tipuri de lecții. De exemplu E. Rusu — în (3) — ne prezintă următoarea situație :

* A se vedea bibliografia.

„În anumite momente esențiale expunerii, profesorul Triandaf se oprea. Părea că ezită. Își punea o întrebare. *Lui însuși, nu clasei noastre* — clasa părea că nu mai e în atenția lui, ci numai problema. Se uita în sus, își încrețea fruntea, ridicînd sprîncenele a nedumerire, și se gîndea. Întrebarea plutea în atmosfera clasei. Un oarecare răstimp în clasă domnea tăcerea. O tăcere încordată. *O tăcere activă.* Apoi profesorul se uita în ochii noștri și pe urmă — uneori — *dădea soluția.* Alte ori, simțind că momentul nu era copt, nu dădea direct răspunsul. Ci din nou se uita în tavan, din nou încrețea fruntea și, parcă pentru sine, spunea : — Mă gîndesc așa — și înșira considerațiile care îl făceau să încline spre o soluție sau alta. În momentul cînd gîndea în tăcere, sau cînd gîndea cu voce tare, vă închipuiți că *noi nu așteptam inerți rezultatul acestui solilocviu. Gîndeam și noi.* „Gîndind" cu voce tare profesorul ne invita să gîndim și ne arăta cum trebuie gîndit". (sublinierile noastre).

Într-o astfel de situație vor exista relații care se reprezintă grafic ca în figura 1.

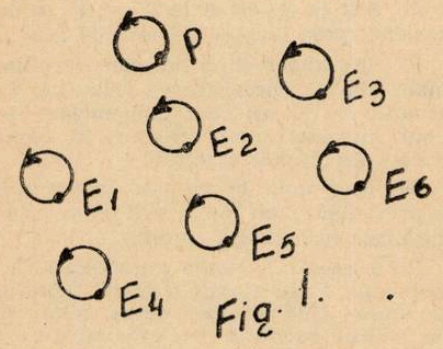


Fig. 1.

Deși problema stabilirii cu exactitate a numărului de astfel de relații în cadrul unei lecții nu este ușoară, totuși ea poate fi rezolvată și prin metodele cunoscute : discuții cu profesorii clasei, discuții cu elevii, chestionare date elevilor și profesorilor etc.

Ținînd seama și de aceste relații, situația paradoxală de la început dispare, iar dinamismul (D) nu va mai da numai participarea exterioară, ci va prezenta în același timp și unele aspecte calitative ale lecției.

II. Relațiile de comunicare studiate în (1) și (2) sînt cazuri particulare de relații binare, studiate în matematică (ca elemente ale unei submulțimi a unui produs cartezian), iar schemele de relații ale tipurilor de lecții nu sînt altceva decît grafe orientate, grafe în care nodurile reprezintă profesorul și elevii, iar arcele orientate reprezintă relațiile stabilite, și din acest motiv considerăm că e normal să se folosească terminologia științifică corectă, terminologie deja folosită în unele cercetări sociologice (4), (5).

III. Unele noțiuni de teoria matricelor sînt folosite cu succes în cadrul cercetărilor sociologice, de exemplu (5), (6), (7).

Este cunoscut faptul că unui graf i se pot asocia mai multe matrice : matricea de incidență nod-nod, matricea de incidență arc-arc, matricea de incidență nod-arc. [A se vedea de exemplu (8)].

Cea mai potrivită pentru sudiul relațiilor clasei de elevi este matricea nod-nod, unde nodurile vor reprezenta profesorul și elevii. Matricea respectivă este construită astfel : are atîtea linii și atîtea coloane cîte noduri are graful orientat și are elementele

$$e_{ij} = \begin{cases} 1 & \text{dacă există arc de la } e_i \text{ la } e_j \text{ (adică dacă } e_i \text{ este în relație cu } e_j\text{).} \\ 0 & \text{în caz contrar (adică dacă } e_i \text{ nu este în relație cu } e_j\text{.)} \end{cases}$$

(e_i, e_j, fiind elevi. e_0 fiind profesorul, i fiind indicele de linie, iar j indicele de coloană).

De exemplu, corespunzător grafului din figura 2, avînd matricea R_{ij} și reciproc, din R_{ij} putem obține graful din figura 2.

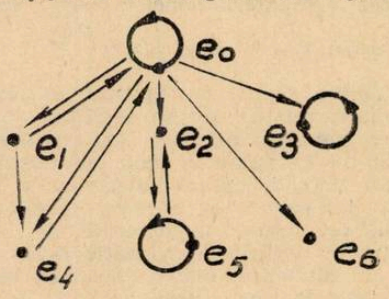


Fig. 2.

$$R_{ij} = \begin{array}{c|ccccccc} & e_0 & e_1 & e_2 & e_3 & e_4 & e_5 & e_6 \\ \hline e_0 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 0 & 1 \\ e_1 & 1 & 0 & 0 & 0 & 1 & 0 & 0 \\ e_2 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 1 & 0 \\ e_3 & 0 & 0 & 0 & 1 & 0 & 0 & 0 \\ e_4 & 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ e_5 & 0 & 0 & 1 & 0 & 0 & 1 & 0 \\ e_6 & 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \end{array}$$

Construcția acestei matrice este evident mult mai ușoară decît construcția grafului respectiv și există posibilitatea, apoi, dacă dorim, să construim graful respectiv.

În matricele de tip R_{ij} am presupus că elementul e intră o singură dată în relații cu elementul E_j. Dacă e_i intră de k ori în relație cu elementul e_j putem construi o matrice R'_{ij}, analoagă cu R_{ij}. numai că elementele e'_{ij} vor fi definite astfel :

$$e'_{ij} = \begin{cases} k & k \text{ reprezentînd numărul care arată de cîte ori } e_i \text{ intră în relație cu } e_j \text{ (numărul arcelor de la } e_i \text{ la } e_j \text{ în graf).} \\ 0 & \text{cînd } e_i \text{ nu intră în relație cu } e_j. \end{cases}$$

În acest caz $\frac{\Sigma}{i,j} e'_{ij}$ T ne dă tocmai ceea ce T. Popescu definește ca dinanism al lecției.

Pentru tipurile de relații studiate în (2) (unitar-radiar, divizat-radiar, unitar-reticular, divizat-reticular) vom obține matricele R_{ij} corespunzătoare. De exemplu, pentru tipul unitar-radiar matricea va avea elemente diferite de zero numai pe linia întîia și coloana întîia, pentru tipul divizat-radiar va mai avea elemente diferite de zero și pe linia p și coloana k — corespunzătoare elementului e_{pk} etc.

Lector univ. VALERIU POPA
Institutul pedagogic de 3 ani, Bacău

BIBLIOGRAFIE

(1) T. Popescu — *Schema relațiilor profesor-elevi în cercetarea sociologică a lecțiilor*, în vol. *Tineretul — factor de schimbare*, Coordonator O. Bădina, Centrul de cercetări pentru problemele tineretului, București, 1970, p. 109—114.

(2) T. Popescu — *Relațiile clasei de elevi în cadrul lecției*, „Revista de pedagogie" nr. 5, 1972, p. 48—54.

(3) E. Rusu — *Articole adresate profesorului de matematică*, Editura didactică și pedagogică, București, 1957, p. 27.

(4) C. Berge — *La construction d'un indice d'influence*, în *Le vocabulaire des sciences sociales*, Mounton & Co., Haye, Paris, 1965, p. 247—251.

(5) M. Șileșchi, L. Curta — *Modelarea matematică a proceselor sociale*, capitolul *Modele inductive*, Editura Academiei R.S.R., București, 1972.

(6) R. Crăciunescu — *Relațiile preferențiale în clasele de elevi și rezultatele școlare*, „Revista de pedagogie" nr. 3/1971, p. 53—60.

(7) L. Festingher, S. Schachter, K. Bach — *Analyse matricielle des structures de grupe*, în vol. *Le vocabulaire des sciences sociales*, Mounton & Co. La Haye, Paris, 1965, p. 240—246.

(8) I. M. Stanciu-Minasian — *Noțiuni de teoria grafelor*, „Gazeta matematică", Seria A, nr. 3/1969, p. 91—105.

BREVIAR

ÎNVĂŢĂMÎNTUL INTEGRAT AL ŞTIINŢELOR constituie unul dintre proiectele importante ale U.N.E.S.C.O. Din iniţiativa C.I.U.S. — „Conseil International des Unions Scientifiques" — şi cu sprijinul U.N.E.S.C.O. în 1968 s-a organizat la Varna (Bulgaria) un mare congres internaţional consacrat acestei probleme. De atunci au fost întreprinse numeroase experimente şi reuniuni ştiinţifice. În vara anului 1971. U.N.E.S.C.O. a publicat lucrarea *Noi tendinţe în învăţămîntul integrat al ştiinţelor.*

În cursul lunii aprilie 1973, C.I.U.S., al cărui preşedinte este profesorul M. Matjos de la Academia de ştiinţe a Cehoslovaciei, împreună cu U.N.E.S.C.O., va organiza un nou congres dedicat învăţămîntului integrat al ştiinţelor cu tema : *Pregătirea profesorilor pentru un învăţămînt integrat al ştiinţelor.* Congresul se va ţine la Universitatea din Maryland (S.U.A.), sub preşedinţia profesorului Albert Baez, fost director al Diviziunii pentru învăţămîntul ştiinţelor din cadrul U.N.E.S.C.O.

UN MUZEU COMENIUS FUNCŢIONEAZĂ ÎN CADRUL ORĂŞELULUI NOARDEN DIN OLANDA. În biserica valonă din acest orăşel se află mormîntul marelui filozof şi pedagog I. A. Comenius. Anual, peste 10.000 de vizitatori, veniţi din toate colţurile lumii, sînt înregistraţi la acest muzeu. H. J. Heule, director, începînd din 1968, consacră zilnic 10—12 ore de lucru muzeului. A învăţat limba cehă pentru a putea da explicaţii cît mai interesante concetăţenilor lui Comenius care vizitează muzeul într-un număr mare. Cu sprijinul „Comisiei naţionale olandeze pentru U.N.E.S.C.O." a întocmit o expoziţie itinerantă care a poposit în aproape toate şcolile din Olanda.

CURSURI DE PERFECŢIONARE PENTRU ÎNVĂŢĂTORII ŞI PROFESORII CARE PREDAU LIMBA ROMÂNĂ ÎN ŞCOLILE DIN R. P. UNGARĂ au fost organizate în cursul lunii ianuarie 1973 de către Institutul pedagogic naţional, în colaborare cu Cabinetul pentru naţionalităţi din cadrul Sfatului judeţean Bichiş. Cursurile pentru învăţători s-au ţinut în localitatea Micherec, avînd ca temă *Problemele metodice ale predării gramaticii în cursul inferior,* iar cele pentru profesori în oraşul Giula, cu tema : *Opera lui Mihail Sadoveanu* şi *Predarea gramaticii limbii române în clasa a V-a pe baza noii programe.* Propunerile şi observaţiile care s-au făcut cu această ocazie vor servi la îmbunătăţirea şi la definitivarea noului manual de limba română.

ÎN CURSUL ANULUI 1972 AU APĂRUT ÎN U.R.S.S. PRIMELE TREI VOLUME DIN SERIA BIBLIOTECA DIRECTORULUI DE ŞCOALĂ. Volumul I este intitulat *Îndreptarul directorului de şcoală* şi cuprinde documente de partid şi de stat, acte legislative ; volumul II : *Organizarea muncii directorului de şcoală* are ca autor pe profesorul emerit M. G. Zaharov, iar volumul III, *Bazele igienei elevilor,* are autor pe M. V. Antropova.

BREVIAR

ÎN ANUL 1972 A APĂRUT LA MOSCOVA, în Editura „Pedagoghika", *lucrarea lui A. M. Matiuşkin Situaţii problematice în procesul de gîndire şi de învăţare* (Problemnîe situaţii v mîşlenii i obucenii), în care autorul expune sistemul de mijloace didactice şi de procedee metodice folosite în învăţămîntul problematizat. El îşi propune să elucideze o serie de probleme : ce este o situaţie problematică ; care sînt legităţile psihologice ale descoperirii cunoştinţelor în situaţia problematică ; cum sînt folosite aceste legităţi în scopul dirijării procesului de însuşire a cunoştinţelor.

PROBLEME PSIHOPEDAGOGICE ALE CULTURII DE MASĂ este titlul unui studiu editat de Universitatea populară din Timişoara şi semnat de lector univ. Ion Drăgan, de la Catedra de pedagogie-psihologie a Universităţii. Cele şase capitole ale lucrării lămuresc unele probleme pe care le ridică procesul de modernizare a difuzării culturii de masă, lămuriri binevenite în sprijinul tuturor educatorilor care participă la acest proces.

ÎN SCOPUL ÎMBUNĂTĂŢIRII PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÎNT în şcolile primare rurale (de 3 ani) cu predare simultană, în 14 regiuni ale R.S.F.S.R. au fost experimentate, timp de 6 ani, sub conducerea omului de ştiinţă V. P. Strezikozin, manuale complexe de studiu individual, cu elemente de învăţămînt programat şi cu utilizarea mijloacelor tehnice de învăţămînt. La alcătuirea acestor manuale s-a ţinut seama de o serie de factori evidenţiaţi de cercetătorii laboratorului de didactică experimentală al Institutului pedagogic „V. I. Lenin" din Moscova, condus de I. T. Ogorodnikov.

ÎN REPUBLICA DEMOCRATĂ GERMANĂ se desfăşoară, începînd din anul 1967, un experiment cu privire la dezvoltarea deprinderilor de studiu la elevii claselor inferioare ale şcolii generale. În cadrul experimentului s-a procedat la o analiză aprofundată a activităţii elevilor şi a rezultatelor obţinute. Obiectul principal al experimentului este dezvoltarea unor deprinderi complexe, integrate în procesul de învăţămînt, care să ducă la constituirea unui sistem al deprinderilor de studiu. Obiective : pregătirea subiectivă pentru studiu (motivaţia) ; pregătirea locului de muncă şi a mijloacelor necesare ; formarea unor deprinderi de muncă ordonată şi curată ; folosirea raţională a timpului disponibil şi a mijloacelor de învăţămînt ; procedee practice pentru înţelegerea conţinutului lecţiilor, lucrărilor etc.

PESTE 1 500 000 DE PERSOANE din cei 7 800 000 de locuitori ai Suediei urmează forme de învăţămînt pentru adulţi. Statisticile arată că circa 100 000 de persoane frecventează anual, în medie, cursuri de perfecţionare profesională, 22 000 de adulţi sînt înscrişi în Universităţile populare. În anul 1972—1973, 35% din sumele cu care a sporit bugetul au fost destinate educaţiei adulţilor.

BREVIAR

NOI FUNCȚII DIDACTICE introduse în școlile din Landul Bavaria, Republica Federală Germania.

În unele școli din Bavaria au început să funcționeze, începînd cu anul școlar 1972—1973, un număr de 134 *asistenți-pedagogi*. Ei sînt chemați să sprijine sau să secondeze activitatea profesorilor din școlile medii, nu numai în folosirea mijloacelor tehnice de învățămînt, dar și în îndeplinirea altor sarcini didactice: învățămînt cu grupe mici de elevi care prezintă dificultăți la studii, corectarea temelor etc.

Pregătirea asistenților-pedagogi se face în institute pedagogice, avînd o durată de 3 ani, urmată de un stagiu de practică de 2 ani. Pregătirea este gratuită, fiind asigurată prin burse guvernamentale. S-a înregistrat un aflux considerabil spre această profesiune, mai ales din partea absolvenților de licee care și-au întrerupt studiile.

O nouă funcție didactică este aceea de *tehnicieni școlari*, introdusă la propunerea „Asociației germane a cadrelor didactice" (Deutscher Lehrerverband), fiind considerată necesară mai ales în marile instituții școlare. Acestora le revin anumite sarcini și responsabilități în legătură cu funcționarea și întreținerea mijloacelor didactice folosite la științele naturii, tehnologie, psihologie, sociologie etc. Pregătirea tehnicienilor școlari se face în cadrul unor școli tehnice de specialitate.

UNIVERSITATEA POPULARĂ ÎN SPRIJINUL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI MODERN. Deoarece numeroși părinți nu înțeleg cursul de matematică modernă pe care copiii lor îl studiază în primele clase ale școlii elementare, Universitatea populară din München a organizat pentru aceștia cursuri de inițiere în teoria mulțimilor și logică matematică. Această inițiativă s-a bucurat de un succes deosebit, cursurile fiind frecventate de 4 000 de părinți. De asemenea, au fost organizate cursuri de matematici moderne pentru învățători, cărora Universitatea populară le eliberează și un certificat de studiu. Un curs de matematici moderne — prin corespondență — pentru învățători a fost organizat, în cursul anului școlar 1972—1973, de către „Fundația Volkswagen".

AMERICA LATINĂ ȘI TELECOLEGIUL. Telecolegiul, cu sprijinul celor mai perfecționate mijloace de comunicație, ar putea fi pus în America de Sud în sprijinul educației, culturii și științei, începînd din 1974.

La cererea a 9 țări — Venezuela, Argentina, Uruguay, Paraguay, Peru, Chile, Bolivia, Ecuador, Columbia — o comisie de studiu a U.N.E.S.C.O., formată din 20 de specialiști, întreprinde o călătorie de studiu în acest scop. Ei studiază condițiile concrete în care s-ar putea organiza un „Sistem educativ regional pentru America latină — S.E.R.L.A.". Acest sistem este menit să favorizeze cooperarea între țările regiunii, în condițiile respectării independenței naționale, culturale a acestora.

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИКЕ № 4/1973

Содержание

ТРАЙАН ПОП. Воспитание учеников в труде и к труду • ВАЛЕРИАН ГИНЕЦ. Производственно-техническая деятельность учеников в соответствии с социальными и экономическими требованиями • ПЕТРЕ БЭРБУЛЕСКУ. Содействие общеобразовательной школы в подготовке рабочей силы • ИОАН ХАН, ЕУДЖЕНИЯ ПОП. Производственно-техническая подготовка учеников и обеспечение необходимой рабочей силы • ЮЛИАНА ГОРУН. Школа — питомник квалифицированных рабочих • ДУШАН САБЛИЧ, Микропредприятие и подготовка учеников для социально-экономической деятельности • И. ВИРИШ. Микрозавод, передовая форма производственно-технической подготовки учеников • АНА БЭЧУКУ. Формативно-воспитательная ценность производственно-технических деятельностей • ВАЛЕНТИНА ВИШАН. Организование и учет производственно — технической подготовки учеников в сельской среде • ПЕТКУ ТРИФУ. Воспитательная и экономическая действенность производственной работы • ГРАЦИЯН ПОРЦАН. Производственно-техническое образование учеников сельской школы • Г. Т. МОКАНУ. Отношение школа — предприятие в рабочей подготовке учеников • Л. ГРИГОРЕСКУ, И. ПОПА. Семья и некоторые проблемы произвостенно-технической подготовки учеников • А. МОКАНУ, М. ИОН. Производственно-техническая деятельность учеников в лицее • А. МИРОНЕСКУ. Роль технического рисования в образовании учеников • Р. КОНСТАНДАКЕ. Духовный профиль мастера-инструктора • В ПРЭЖИНАРУ. Использование математики для приближения учеников к прозводственно-экономической деятельности. • Ч. КЭШЕРИУ. Использование алгорифмов на уроках биологии • Д. ГЫРЛЯНУ. Специфика применения групповой работы в физикультурной деьтельности учеников • В. НИКОЛАЕ, образование, фактор экономическо роста • В. ХОРНШТЕЙН. Педагогические задачи Управлений по вопросам молодежи в Ф. Р. Германии • КНИГИ—ИДЕИ • ДИАЛОГ С ЧИТАТЕЛЯМИ • ВКРАТЦЕ.

REVUE DE PEDAGOGIE Nr. 4/1973

Sommaire

Traian Pop, L'éducation des élèves par le travail et pour le travail • **Valerian Ghineț :** L'activité technique-productive des élèves en conformité avec les demandes sociales-économiques • **Petre Bărbulescu :** La contribution de l'école de culture générale à la préparation de la force de travail • **Ioan Han** et **Eugenia Pop :** La formation technique-productive des élèves et la garantie du nécessaire de la force de travail • **Iuliana Gorun :** L'école — pépinière de travailleurs qualifiés • **Dușan Sablici :** La micro entreprise et la formation des élèves pour l'activité sociale-économique • **I. Viriș :** La micro-usine, forme avancée de formation technique-productive des élèves • **Ana Băciucu :** La valeur éducative-formative des activités techniques-productives • **Valentina Vișan :** L'organisation et l'évidence de la préparation technique-productive des élèves du milieu rural • **Petcu Trifu :** L'efficience éducative et économique du travail productif • **Grațian Porțan :** L'instruction technique-productive des élèves dans une école villageoise • **Gh. T. Mocanu :** La relation école-entreprise dans la formation des élèves pour le travail • **L. Grigorescu** et **I. Popa :** La famille et certains problèmes de la préparation technique-productive des élèves • **Ana Mocanu** et **Mihai Ion :** L'activité technique-productive des élèves dans le lycée • **Antoaneta Mironescu :** Le rôle du dessin technique dans l'instruction des élèves • **Rada Costandache :** La structure spirituelle du contremaître-instructeur • **V. Prăjinaru :** L'emploi des mathématiques pour l'approche des élèves à l'activité économique productive • **Cezar Cășeriu :** L'emploi des algorythmes aux leçons de biologie • **Dumitru Gîrleanu :** Le spécifique de l'application du travail par groupes dans l'activité d'éducation physique des élèves, • **Valentin Nicolae :** L'enseignement — facteur du dévelop-

pement économique • **Walter Hornstein :** Les tâches pédagogiques des Bureaux pour les problèmes de la jeunesse dans la Républiques Fédérale Allemagne • **Livres — Idées — Dialogue avec les lecteurs — Bréviaire.**

THE REVIEW OF PEDAGOGY
Nr. 4/1973

Summary

Traian Pop : Student's education throngh and for work • **Valerian Ghineț :** The Technical Productive Activity of the Students According to the Social-Economic Requirements • **Petre Bărbulescu :** The Contribution of the Liberal Arts Schools to the Training of the Labour Force • **Ioan Han & Eugenia Pop :** The Technical-Productive Training of the Students and the Ensuring of the Labour Force Supply • **Iuliana Gorun :** The School — A Source of Qualified Labourers • **Dușan Sablici :** Microentreprises and Student Training for the Social Economical Activity • **Ion Viriș :** The Micro-Plant, an Advanced From of Technical-Productive Training of the Students • **Ana Băciucu :** The Formative-Educational Value of the Technical-Productive Activities • **Valentina Vișan :** Organization and Evidence of the Technical-Productive Training of Students in the Rural Environment • **Petcu Trifu :** Educational and Economical Efficiency of the Productive Work • **Grațian Porțan :** The Technical-Productive Training of Students in a Village School • **Gh. T. Mocanu :** The Relationship School-Entreprise in the Labour-Training of Students • **L. Grigorescu & I. Popa :** The Family and Some Problemes of the Technical-Productive Training of Students • **Ana Mocanu & Mihai Ion :** The Technical-Productive Activity of the College Students • **Antoaneta Mironescu :** The Role of the Technical Drawing in Students Training • **Rada Constandache :** The Spiritual Profile of the Chief-Instructor • **Vasile Prăjinaru :** The Use of Mathematics in Familiarizing Students with the Economical-Productive Activity • **Cezar Cășeriu :** The Use of the Algorhtyms in the Biology Lessons • **Dumitru Gîrleanu :** The Specific of Application of the. Group Work in the Activity of Physical Training of Students • **Valentin Nicolae :** Education — a Factor of Economic Growth • **Walter Hornstein :** The Educational Tasks of the Offices for the Problems of Youth in the Federal Republic Germany • **Books and ideas • Dialogue with the Readers • Breviary.**

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Coli tipo : 8. Tiraj : 24.019 exemplare broșate.

Lucrare executată sub cd. 1015 la I. P. Tiparul, str. Fabrica de Chibrituri nr. 9—11, București

ipt

REVISTA DE PEDAGOGIE

Organ al Institutului de ştiinţe pedagogice

Redacţia : Bucureşti, str. Sfinţii Apostoli nr. 14, sectorul 6,
telefon 15.85.74

Articolele trimise redacţiei spre publicare trebuie să fie scrise la maşină, la 2 rînduri, în cîte 2 exemplare, avînd un volum de maximum 12 pagini, iar recenziile cel mult 3–5 pagini. Nu se primesc articole care au fost trimise altor reviste, care au fost deja publicate, sau care nu se încadrează în profilul publicaţiei noastre.

La începutul articolelor se vor da următoarele date : titlul articolului, numele şi prenumele autorului, funcţia didactică, denumirea instituţiei de învăţămînt la care funcţionează. Articolele vor fi semnate de autor, menţionîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate se păstrează în redacţie timp de un an, după care nu se mai înapoiază.

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat, la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

EDUCATORI,
ÎNVĂȚĂTORI,
PROFESORI!

Abonați-vă la

„REVISTA DE PEDAGOGIE"

Costul unui exemplar lei 5

Costul unui abonament pe un an lei 60

și la suplimentele:

„ÎNVAȚĂMÎNTUL PREȘCOLAR"
— apariție trimestrială
Abonament anual — 20 lei

„ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ"
— apariție trimestrială
Abonament anual — 20 lei

Folosiți-vă de serviciile factorilor poștali, secțiilor de difuzarea presei și oficiilor poștale.

I 4050.

revista de pedagogie

ANUL XXII

5

MAI
1973

INSTITUTUL
DE
ŞTIINŢE PEDAGOGICE

1990

(97)

- IUL. 2005

1 1. IUL. 2014

COLEGIUL DE REDACȚIE:

Prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU membru al Academiei de științe sociale și politice • Prof. univ. dr. docent ION BERCA • Prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BĂRSĂNESCU membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România • Prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV membru al Academiei de științe sociale și politice • Prof. EMILIA CONSTANTINESCU • Prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice • Prof. IULIAN NICA director adjunct Institutul de științe pedagogice • Prof. emerit ANDREI KLOOS • Prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE • Prof. emerit dr. VASILE POPEANGĂ • Conf. univ. VIRGILIU RADULIAN • Prof. univ. dr. DUMITRU SALADE membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice • Conf. univ. dr. ION STANCIU • Prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România • Prof. COSTIN ȘTEFĂNESCU • Prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN membru al Academiei de științe sociale și politice • Prof. dr. ANTON VASILESCU redactor șef adj. • Prof. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice, directorul Institutului de științe pedagogice • Prof. MARIN VISAN

REDACȚIA:
Str. SFINȚII APOSTOLI Nr. 14, SECTOR 6. TELEFON 15.85.74
BUCUREȘTI

I 4050.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

revista de pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

... 2021

5

ANUL XXII MAI 1973

19069.

COLECTIVUL DE REDACȚIE

prof. MEDEEA BUNESCU • prof. SILVIA DIMA • prof. GEORGE NESTOR, secretar gl. de redacție • Prof. FLORICA POPESCU • prof. DINCA SOARE • prof. CONSTANȚA ȘORIK

CUPRINSUL

Ștefan Bârsănescu :	Statutul entităților abstracte în știința educației	5
Ioan Neacșu :	Sistemul de învățămînt din România în perspectiva generalizării liceului	11
Ion Neacșu :	Taxonomie și tehnologie în educația pentru știință	16
Lazăr Vălsceanu :	Observația pe eșantioane de timp . . .	23
Const. Păunescu :	Activitatea intelectuală și sistemul integrator al limbajului	32
D. Muster, Simona Chirițescu, Mihai Coruțiu și Lucia Doina Tirea :	Lecții cu elemente de învățămînt programat de fizică	40
	DISCUȚII	
* * *	Pregătirea pedagogică a viitorilor profesori (partipică : *D. Todoran, V. Ababi, Andrei Dancsuly, M. Golu* și *Iosif Antohi)*	51
	EVALUAREA ȘI NOTAREA CUNOȘTINȚELOR	
I. T. Radu și Luminița State :	Evaluarea rezultatelor învățămîntului general .	60
Ion Holban :	Incursiuni în problemele docimologice . .	68
Pelaghia Popescu :	Încercări de îmbunătățire a sistemului de notare	75
Mihai Peteanu :	Utilizarea testelor pedagogice în evaluarea randamentului școlar	
I. Beraru :	Posibilități de utilizare a testelor pedagogice de matematică pentru selecția elevilor în liceu	87
Jenö Nagy :	Folosirea testului pedagogic în asimilarea cunoștințelor de ortografie	93
Magda Farkas :	Teste pedagogice de istoria României pentru elevii din clasele a VIII-a	98

Florica Luțescu : Preocupări docimologice în vederea cultivării unei motivații superioare a învățării . . . 105

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

Ioan Vlad : Istoricitate și prospecțiune în problematica pedagogică 111

DIALOG CU CITITORII

Tiberiu Trutzer : Ce este „Team-Teaching“ ? 118

CĂRȚI — IDEI

Cezara Popovici : Manuale de biologie pentru clasele speciale . 121
Em. Dimitriu : „Convorbiri cu învățătorii“ de L. V. Zankov . 122
Mariana Marinescu : „Psicologia y Educacion“ 123

BREVIAR

Prof. univ. dr. doc. ŞT. BĂRSĂNESCU
membru corespondent al Academiei R. S. România

Statutul entităţilor abstracte în ştiinţa educaţiei

La 18 aprilie 1972, cînd regretatul nostru coleg Ath. Joja, eminent filozof român, şi-a ţinut la Academia R.S.R. comunicarea cu tema : „Statutul entităţilor abstracte", demonstrînd că toate ştiinţele operează cu entităţi abstracte şi că fiecare ştiinţă în parte îşi are statutul propriu, ne-am gîndit că ar fi binevenit un şir de studii, care să cerceteze statutul entităţilor abstracte pentru fiecare ştiinţă. Consecvent cu această idee, prezint lucrarea de faţă ca cercetare specială de epistemologie pedagogică.

Ca drum de cercetare ne-am ales *metoda genetică*, propunîndu-ne să lămurim problema pusă, printr-o privire istorică, precedată de o scurtă indicare a poziţiei epistemologice despre entităţile abstracte şi urmată de o scurtă concluzie.

I

Conceptul de *entităţi abstracte* este o noţiune care vine în ştiinţa actuală să ia locul termenilor de „noţiuni generale" şi de „categorii", întrebuinţaţi în ştiinţă pînă acum. Întrucît acest concept vine cu promisiunea de a aduce cu sine o idee nouă este cazul să-l lămurim, pornind în acest scop de la conceptul de ştiinţă.

Ştiinţa este termenul generic pentru suma adevărurilor, fundamentate experimental sau teoretic, despre lume sau despre realitate sau, cu altă expresie, despre toate lucrurile şi fenomenele materiale şi spirituale. Ştiinţa se divide în ştiinţe despre natură, societate şi gîndirea umană, constituind trei grupe mari : ştiinţe ale naturii (sau naturale în sens larg), ştiinţe sociale (sau mai exact social-politice) şi ştiinţe despre gîndirea omului (psihologia, logica etc.).

Fiecare ştiinţă în parte cercetează o anumită latură sau parcelă a realităţii, care la rîndul ei poartă denumirea de „cîmp de cercetare". De exemplu, biologia are viaţa drept cîmp de cercetare, zoologia — lumea animală, psihologia — fenomenele de cunoaştere, afectele şi voinţa etc.

În cîmpul de cercetare al fiecărei ştiinţe, cercetătorul se găseşte în faţa unui număr mare de fiinţe, lucruri şi fenomene individuale. Fiecare din acestea constituie un „ens" [1] (iar la plural „entia", denumiri latineşti cu rădăcina în verbul

[1] P. Foulquié, *Dictionnaire de la langue philosophique*, Paris, 1962, p. 241 ş.u.

esse; participiul prezent *ens* = ceva ce există, de unde denumirea lor de entități), toate acestea reprezentînd entități concrete. Dar față de această imensitate de entități concrete, raţiunea noastră procedează la generalizări şi abstractizări, realizînd entităţile abstracte. În acest mod, fiecare ştiinţă operează cu entităţi abstracte, care, la rîndul lor, reprezintă lumea realităţii studiate *in mente*.

În concluzie, deci, entităţile abstracte reprezintă noţiunile cele mai generale cu care lucrează o ştiinţă, reflectînd realitatea concretă din domeniul cercetat.

Prin adoptarea acestui punct de vedere despre entităţile abstracte, omul de ştiinţă se înscrie pe linia realismului imanentist, trasată în istoria filozofiei de Aristotel, încă din veacul al IV-lea î.e.n. şi adoptată de numeroşi filozofi progresişti în frunte cu clasicii marxism-leninismului, iar la noi de Ath. Joja. În această ordine de idei, Ath. Joja, după ce remarcă adevărul că *scientia est universalis et per necessaria*, stabilea tabloul entităţilor abstracte de ştiinţe, astfel :

matematica operează cu numere, funcţii, relaţii, clase, structuri etc. ;

fizica şi chimia operează cu entităţi ca : materie, masă, gravitaţie, radioactivitate, electromagnetism etc. ;

biologia cu genuri, specii, evoluţie etc. ;

sociologia operează cu entităţi ca : societate şi tipuri de societăţi, clase sociale etc. ;

economia cu organizarea economică, valoare de schimb şi valoare de întrebuinţare etc. ;

lingvistica cu termeni, propoziţii, structuri, fomene etc. ;

istoria cu tipuri de epoci, serii, etnii ;

psihologia cercetează entităţi ca : afecte, voinţă, inteligenţă ;

dreptul cercetează entităţi ca : normă, stat etc. ;

filozofia operează cu entităţi ca : pluralitate şi unitate, universal-particular-singular, act, posibilitate, realitate, materie etc. ;

logica operează cu concepte, propoziţii, raţionamente (forma şi tropii lor) cu modalităţi, categorii etc.[2].

O dată precizat conceptul de entităţi abstracte, să procedăm la cercetarea şi determinarea lor în pedagogie pe cale istorică.

II

Statutul entităţilor abstracte reprezintă, în pedagogie, o lucrare care s-a realizat într-un timp lung şi pe etape. Se poate spune că începutul cunoscut de noi s-a făcut în epoca homerică, într-o formă simplă, populară, cu cinci entităţi abstracte, sau noţiuni de bază : *educaţia*, exprimată prin termenul „agogé" ; *învăţămînt*, prin termenul de „paideea" ; *scopul educaţiei* prin termenul „telos" ; noţiunea de *profesor* cu termenul de *paidagogos* şi subiectul de educat — *copilul* — numit „pais". Semnificativ în această privinţă este, printre altele, pentru acest statut, următorul text din „Iliada", în care Foenix se adresează lui Achile : „Încă erai un copil necercat în obştească bătaie / Şi-n cuvîntări de sobor, prin care

[2] Ath. Joja, *Le statut des entités abstraites*, „Revue roumaine de sciences sociales. Série de philosophie et logique", nr. 3/1972, tome 16.

se-nalță bărbații. / De-asta cu tine trimisu-m-a el, să te-nvăț cu n-adinsul / Meșter la vorbă să fii și vrednic la fapte". (Iliada, trad. G. Murnu, IX, v. 440-443).

Este cazul însă să reținem că termenul „agogé", care va deveni mai tîrziu „paidagogé" desemna educația ca proces pentru formarea conduitei copilului, iar „paideea" desemna instrucția lui. Momentul principal însă pentru constituirea primului statut al entităților abstracte din pedagogie îl formează secolele V și IV î.e.n. și el se datorește cu deosebire celor doi mari filozofi greci : lui Platon (427-347 î.e.n.)[3], care filozofează de pe poziția idealistă și lui Aristotel (384-322 î.e.n.)[4], care filozofează de pe poziția realismului imanentist. După ei, pedagogul operează un un însemnat statut de entități abstracte, care, la o prezentare sistematică, sînt :

— forme și grade de educație și învățămînt ;
— idealuri și scopuri ale procesului instructiv-educativ ;
— subiecți de educat ;
— forțe sau factori ai educației și învățămîntului ;
— un conținut (materii de învățămînt) ;
— principii de învățămînt ;
— metode și mijloace de educație și învățămînt ;
— comunitatea de educație.

La o privire critică, acest statut de entități abstracte din primul sistem pedagogico-filozofic, elaborat de Platon și completat de Aristotel, reprezintă pînă azi scheletul întregului statut de entități abstracte din pedagogie, rămînînd ca ulterior, cu timpul, să se dezvolte și să se completeze. Ca și în alte domenii, gînditorii greci au probat că știu să studieze problemele filozofice în adîncime și să dea unele definiții care să impresioneze și azi, ca de exemplu, definiția educației, pe care Platon o formulează astfel : „Educația este arta regală prin care facem pe oameni să fie asemenea zeilor", exprimînd în termeni metaforici idealul educației ca perfecțiune umană.

După acest însemnat moment din istoria statutului entităților abstracte, în pedagogie urmează, pînă în secolul al XVI-lea, un șir de momente mai puțin semnificative.

Cu romanii, începe să se opereze în pedagogie cu interesante norme de educație și învățămînt, ca de exemplu : „Non multa sed multum", „Docendo discimus", „Non scholae, sed vitae discimus", „Labor omnia vincit improbus" și astfel se introduce o nouă entitate abstractă în statutul pedagogiei : *normele pedagogice*.

Cu evul mediu se continuă momentul roman în privința „normelor didactice", elaborîndu-se formule care își păstrează și azi valoarea lor. Astfel sînt : „Repetitio este mater studiorum" ; „Jurare in verba magistri" ; „Magister dixit" ; „Qui scribit, bis legit" ; „Timeo hominem unius libri" etc.

Cu Renașterea și Reforma intervine un moment nou, ceva mai important pentru statutul entităților abstracte în pedagogie : acum se introduce entitatea abstractă „principii didactice", prin *Didactica* lui Comenius (1592—1670). Tot

---

[3] Walter Becker, *Platon und Fichte, Die königliche Erziehungskunst*, Jena, 1937.

[4] Julius Drechsler, *Die erkennthistheoretischen Grundlagen und Prinzipien der aristotelischen Didaktik*, Berlin, 1935.

acum „școala" — altă entitate abstractă — obține definiții interesante. Astfel, filozoful englez Bacon o definește „domus Salomonis" (casa înțelepciunii), iar Comenius „atelierul umanității". Totuși, cea mai importantă contribuție la statutul entităților abstracte în secolul al XVII-lea a constituit-o introducerea unei noi forme de educație — cultura formală sau dezvoltarea spiritului.

Împrejurările în care s-a produs acest eveniment pedagogic merită să fie cunoscute. Ca urmare a dezvoltării științelor naturii, sub influența filozofiei lui Bacon și a introducerii acestor științe în programele de învățămînt, prin reducerea orelor de limba latină, profesorii de limbi clasice se opun, căutînd să argumenteze necesitatea învățămîntului clasic și cu deosebire al limbii latine, cu motivarea că această limbă și gramatica ei exercită spiritul copilului să observe cazuri, timpuri, să compare cuvintele, să gîndească asupra fondului textului, să interpreteze și să raționeze, într-un cuvînt, să supună spiritul elevului la o intensă gimnastică mintală, dezvoltîndu-i capacitățile intelectuale. Ideea a prins pînă la un anumit punct, așa că, de la această dată, pedagogii încep să opereze nu numai cu formule vechi — *educație* — ca acțiune de formare a conduitei elevului și cu aceea de *învățămînt*, ci și cu o categorie nouă *dezvoltarea intelectului școlarului*, denumită mai tîrziu *cultura formală*. Ar mai fi de notat că, tot acum, își face prezența *didactica*, o altă entitate abstractă din statutul pedagogic, act al cărui merit revine lui J. A. Comenius.

O oarecare contribuție la dezvoltarea statutului entităților abstracte în pedagogie aduce și secolul al XVIII-lea și începutul secolului al XIX-lea. Cu J. J. Rousseau (1712—1778) conceptul de educație se transformă, prin a fi înțeles nu numai ca acțiune pentru formarea conduitei școlarului, ci și ca acțiune pentru libera dezvoltare fizică, a simțurilor, a sentimentelor etc. Tot acum se introduce conceptul de *educabilitate* a omului, prin J. Locke (1632—1704) și Diderot (1713—1784). Cu J. H. Pestalozzi (1746—1827) se realizează o îmbogățire a formelor de învățămînt cu o formă nouă : *învățămîntul intuitiv*, constituit din lecții în natură și despre natură și *învățămînt formal*, format din exerciții de intuiție pentru dezvoltarea capacității de percepție a lucrurilor. Dar contribuția cea mai importantă adusă în acest domeniu este alta : introducerea unui nou ideal educativ, ideea de *personalitate* (Goethe) și aceea de *personalitate morală* (Kant, Herbart). Sînt semnificative în această privință versurile lui Goethe : „Höchstes Glück der Erdenkinder / Ist nur die Persönlichkeit". De reținut că, tot acum, își are geneza o nouă entitate abstractă, *pedagogia* ca știință a educației.

Cu trecerea de la perioada medie la cea modernă, la începutul secolului al XIX-lea, cu organizarea statelor naționale moderne și cu întemeierea școlii de stat, statutul entităților abstracte în pedagogie cunoaște un moment nou și însemnat, pentru care Herbart și herbartienii au adus o importantă contribuție. Mai întîi, cu Herbart (1776—1841) se introduce, alături de termenii : „educație", „învățămînt" și „dezvoltarea intelectului", o nouă entitate — *supravegherea copilului* și se definitivează cele trei grade de învățămînt : primar, secundar și superior. Tot cu Herbart, dar mai ales cu herbartienii, se introduce în pedagogie „planul" și „programa de învățămînt *", „lecția" și „planul tip al lecției" ; se dezvoltă metodele și mijloacele de învățămînt, iar la comunitățile educative se

* Planurile și programele de învățămînt, ca și planul de lecție, sînt lucruri mai vechi ; totuși, teoretizarea lor se face în mod temeinic începînd cu secolul al XIX-lea.

adaugă „grădinița de copii", școlile profesionale" și institute de învățămînt tehnic superior. Dar contribuția cea mai importantă adusă acum este aceea privitoare la entitatea abstractă de *învățămînt*, deosebindu-se „învățămîntul științific" — ca predare de cunoștințe științifice în vederea asimilării lor — și „învățămîntul educativ" — ca activitate didactică pentru exercitarea și dezvoltarea capacităților mintale ale elevilor. În fine, tot acum se încetățenesc alte două entități abstracte : *cultura materială* și *cultura formală*.

După anul 1900 urmează o epocă de tranziție care precede perioada pedagogiei socialiste, aducînd și ea unele contribuții însemnate la dezvoltarea statutului în discuție. Astfel, pe plan de forme și grade de educație și învățămînt se introduc „educația liberă" și „învățămîntul liber", în natură, precum și „învățămîntul prin muncă". Grupa de idealuri și scopuri instructiv-educative sporește cu noi entități abstracte ca : „personalitatea culturală", „omul activ", „omul de cultură" etc. La fel, tema *subiectul de educat* se determină mai precis prin noi entități : „individualitatea" sau „personalitatea școlarului", „grupe de elevi și tineri", „mase de oameni", „popor" etc. Tema *Factorii sau forțele de educație* încearcă un proces analog, adăugîndu-se entităților anterioare altele ca : „conducător de echipă și grupă", „conducător de instituție", „propagandist cultural" etc. O interesantă sporire de conținut cunoaște acum *capitolul metodele instructiv-educative*, prin introducerea unor noi entități abstracte ca : „metoda activă", „școala muncii", „metoda impresionistă" etc. Nici capitolul privitor la comunitatea educativă nu rămîne staționar, cunoscînd și el o îmbogățire cu noi entități ca : „universitatea populară", „extensiunea universitară", „școala pe măsură", „clase pentru elevi dotați", în vederea formării de elite intelectuale etc.

Venim acum la epoca noastră, la perioada constituirii pedagogiei socialiste, spre a observa cum se prezintă statutul entităților abstracte în forma sa cea mai evoluată în știința educației. La o privire analitică este de notat că pedagogii operează azi în știința lor nu numai cu entitățile cunoscute, ci și cu altele care, într-o ordine sistematică, sînt : educația adulților, ca educație permanentă, învățămînt pe grupe, învățămînt informațional, educațional și formațional ; personalitatea multilateral dezvoltată ca scop al educației ; organizațiile de copii și tineret, organizații obștești ca factori noi de educație ; principiile de educație, care vin să le completeze pe cele didactice, formulate de Comenius acum mai bine de 300 de ani ; noi tipuri de lecții : lecția cu toate verigile, lecția mixtă sau combinată și lecția cu o singură verigă ; apoi, lecția în cabinetele metodice, în ateliere și laboratoare, lecția pe terenul agricol și lecția în întreprinderea industrială. Un salt calitativ se înregistrează și în domeniul metodelor sau tehnicilor didactico-educative, prin introducerea mijloacelor tehnice audio-vizuale, a învățării programate și evaluarea rezultatelor lor.

La acestea, epoca noastră a adăugat două noi și importante entități abstracte : a) *selecția și orientarea profesională ;* b) *randamentul educației și instrucției și evaluarea rezultatelor lor.*

La o privire de ansamblu, ca răspuns la întrebarea : cu ce entități operează azi pedagogia ?, se poate răspunde în următorii termeni : știința educației operează azi cu : 1) forme și grade de educație și învățămînt ; 2) idealuri și scopuri instructiv-educative ; 3) subiecți de educat ; 4) factori instructiv-educativi ; 5) conținut instructiv-educativ ; 6) planuri și programe de învățămînt ; 7) principii, legi și norme instructiv-educative ; 8) lecții și tipuri de lecții și alte forme de învățămînt ;

9) metode și mijloace instructiv-educative ; 10) conceptele de randament instructiv-educative și de evaluare a rezultatelor educației și instrucției ; 11) selecția capacităților și orientarea profesională și, în fine, 12) comunități de educație.

Toate aceste noi contribuții la dezvoltarea statutului entităților abstracte în știința educației sînt evidente și ele atestă, atît faptul că ne găsim azi într-o epocă de efervescență spirituală și în acest domeniu, cît și pe acela că cerințele instructiv-educative ale societății noastre, grija ei pentru făurirea destinului copiilor și tinerilor sînt deosebit de vii și de puternice.

* * *

Rezultă de aici concluziile care se impun :

1. Pedagogia — la fel ca toate științele — operează cu o tabelă de entități abstracte sau noțiuni fundamentale care s-au constituit de-a lungul timpului, străbătînd mai multe etape : etapa greacă cu Platon și Aristotel ; etapa Renașterii cu Comenius, continuat de J. Locke și J. J. Rousseau ; etapa modernă cu J. Fr. Herbart și herbartienii și etapa contemporană, fiecare din acestea sporind tabela inițială cu entități abstracte noi.

2. Pedagogia contemporană operează cu o bogată tabelă de entități abstracte, și anume : *forme* și *grade* de educație și învățămînt, *idealuri* și *scopuri instructiv-educative, subiecți de educat* și *factori de educație, conținuturi de cultură ; planuri* și *programe* de învățămînt, *principii, legi* și *norme* de educație și învățămînt, *metode* și *mijloace* instructiv-educative, *orientarea și selecția școlară și profesională, stabilirea* și *aprecierea* rezultatelor procesului instructiv-educativ și *comunități de educație.* La rîndul lor, fiecare din aceste entități abstracte cuprinde alte entități abstracte subalterne.

3. Cum entitățile abstracte constituie pentru fiecare știință baza ei, tot așa și entitățile abstracte ale pedagogiei formează baza ei științifică, fapt pentru care ele trebuie să fie bine înțelese, prin studierea lor în profunzime.

IULIAN NICA

Sistemul de învățămînt din România în perspectiva generalizării liceului

Societatea umană a cunoscut, de la începuturile sale, un proces continuu de progres material și spiritual. Ultimul secol a imprimat însă un asemenea ritm pe care nici o altă perioadă nu l-a cunoscut. Descoperirile științifice și noutățile tehnice, care se succed la intervale foarte mici, schimbă din temelii, întregi procese de producție. Cu mijloace perfecționate omul pătrunde în interiorul materiei pentru a o cunoaște și folosi mai bine; ajutat de spiritul său creator deschide era cosmică.

Simțim cum toate acestea pătrund în existența noastră cotidiană, schimbă caracterul activităților umane și proiectează noi contururi vieții. Această veritabilă explozie informațională, rezultat al gîndirii contemporane, îmbogățește în mod nebănuit patrimoniul cunoașterii umane.

Dezvoltarea cunoașterii științifice contemporane confirmă legea dezvoltării accelerate a științei formulate de Engels, potrivit căreia dezvoltarea s-a accentuat proporțional cu pătratul distanței în timp, de la punctul de plecare. Dovadă că 90% din cunoștințele omenirii au fost elaborate în sec. XX, iar 9/10 din numărul total al oamenilor de știință, care au existat vreodată, aparțin secolului nostru. Astăzi volumul conținutului științei se dublează la fiecare 30—40 de ani, iar volumul informației tehnice la fiecare 10—15 ani. Cu alte cuvinte, la sfîrșitul secolului nostru, în comparație cu anul 1950, cunoștințele omenirii se vor dubla ca volum, iar informațiile tehnico-științifice de largă circulație vor crește de 30 de ori în aceeași perioadă [1].

Toate aceste transformări au însă mari implicații în procesul de formare a omului, în pregătirea lui temeinică pentru a fi capabil să se adapteze continuu și să-și restructureze modul său de viață. „Dacă pînă acum fiecare generație prelua de la înaintașii săi premisele activității și ale modului său de viață ca pe o mărime dată și care, în esență, prefigura întreaga sa viață, probabil că în viitor fiecare generație, va trece în cursul vieții sale de cîteva ori printr-o schimbare a condițiilor civilizației și a întregii structuri a vieții omenești" [2]. Această concluzie desprinsă din studiile de prospectare a evoluției actuale, pune în fața întregului proces educațional sarcini cu totul noi și de mare răspundere.

---

[1] G. M. Dobrov, *Nauka o nauke*, Kiev, 1966, pp. 32, 33, 69 ș.a.

[2] R. Richta și colectiv, *Civilizația la răscruce*, E.D.P. București, 1970, p. 23.

Toate sistemele de învățămînt din țările industrializate sau în curs de industrializare sînt în continuu proces de prefacere, care afectează scopul, conținutul și metodele de predare. Învățămîntul contemporan nu-și mai poate propune ca scop pregătirea elevului pentru o anumită activitate socială pe care o va desfășura toată viața după absolvirea școlii, ci trebuie să asigure dezvoltarea acelor capacități intelectuale care să-i permită să se perfecționeze continuu, acumulînd și prelucrînd datele noi ale științei și culturii.

În această perspectivă sistemul de învățămînt al unei țări nu mai poate fi constituit ca un sistem închis care cuprinde numai o parte din viața omului, ci el trebuie să fie larg deschis și să asigure premisele instruirii și dezvoltării personalității umane în concordanță cu ritmul de dezvoltare al societății.

Reflectînd în mod firesc schimbările care se petrec azi în lume, școala contemporană este confruntată cu o gamă atît de largă de probleme noi, cărora nu le-a găsit încă rezolvarea, încît unii experți în domeniul educației emit opinia că ea s-ar găsi în fața unei crize.

În realitate, însă, aceste schimbări reflectă preocuparea majoră a statelor și a oamenilor școlii de pe toate meridianele globului, de a racorda învățămîntul la ritmul de dezvoltare al științei și tehnicii actuale. Față de dezvoltarea spontană și adesea anarhică a școlii din trecut, asistăm astăzi la o dirijare și planificare a procesului de formare a tinerelor generații în lumina unor perspective care, cel puțin în coordonatele lui majore, se poate prospecta și prevedea.

Este un lucru cert că educația actuală nu poate asigura acumularea teoriilor și descoperirilor în detaliile lor, dar poate crea premisele ca omul să înțeleagă dialectica existenței sale și posibilitatea integrării în civilizația timpului său. Pentru realizarea acestui obiectiv, pregătirea de bază a tineretului se va face printr-un larg învățămînt de cultură generală, probabil la nivel mediu, care să-i ofere posibilitatea cunoașterii elementelor esențiale din diferitele domenii ale activității sociale. Un element superior care se va adăuga acestei forme de pregătire îl va constitui introducerea în școală a unor obiecte interdisciplinare în cadrul cărora se va putea preda într-o formă de sinteză cunoștințe care aparțin mai multor domenii ale științei.

Pe această bază de cultură generală se prevede posibilitatea diferențierii învățămîntului, în așa fel încît să corespundă cerințelor și aptitudinilor fiecărui individ, dînd posibilitatea dezvoltării sale maxime. În acest sens își găsesc loc în planurile de învățămînt o nouă grupă de discipline, discipline la alegere care nu mai sînt studiate de întreaga populație școlară, ci numai de acei elevi care manifestă interes și înclinații pentru acestea.

Dar în conținutul învățămîntului de cultură generală își face din ce în ce mai mult loc cultura tehnică. Faptul că mașinile au devenit o parte integrantă a mediului ambiant, atît în viața cotidiană cît și pe toate planurile vieții profesionale, creează necesitatea de a dobîndi de la o vîrstă fragedă abilitatea de a le mînui.

Alături de capacitatea de a manevra mașinile se impune și cunoașterea principiilor de bază ale funcționării lor. Aptitudinile și capacitățile tehnice implică asimilarea de către elevi a cunoștințelor despre bazele tehnicii moderne și includerea acestora în conceptul nou de cultură generală. Cultura generală în accepțiune modernă nu mai înseamnă tendința spre enciclopedism. Explozia informațională și

concomitent cu ea perisabilitatea unor informații, precum și posibilitatea sporită a stocării lor mecanice, face ca în viitor cunoașterea unui mai mare număr de fapte disparate să nu mai fie posibilă și nici necesară și aceasta să fie înlocuită cu capacitatea de acomodare și creație a omului. Această capacitate se va baza nu atît pe memorie cît pe posibilitatea de a opera mai eficient cu structurile logice ale științei, ceea ce conferă gîndirii o suplețe și o adaptabilitate sporită.

Școala este chemată, din ce în ce mai mult, să dezvolte interesul pentru cunoașterea directă și pentru analiza fenomenelor, să stimuleze aptitudinile de cercetare și să formeze la elevi un stil de muncă independent prin activitatea directă a elevilor în laboratoare, cabinete, ateliere, în cercurile științifico-tehnice-artistice.

Și în ceea ce privește limbajul elevilor se tinde spre realizarea unei exprimări clare și lapidare, deoarece utilizarea din ce în ce mai mult a mijloacelor moderne de comunicare (telefon, radio etc.) impun ca în minimum de timp să se realizeze transmiterea unui maxim de informații.

Limbajul însuși, ca suport al gîndirii, ca vehicul al cunoștințelor și totodată ca principal mijloc de comunicare între oameni, urmează să se adapteze și să răspundă unor noi cerințe într-o epocă de intense relații între oameni, cu forme de muncă colectivă generalizată și în condițiile unei acute crize de timp.

Omul societății de mîine care va trăi într-un mediu supertehnicizat va trebui să-și păstreze atributele sale de creator, nu numai al tuturor valorilor materiale, ci și spirituale. Din această cauză, se vorbește din ce în ce mai mult de o umanizare a științei și tehnicii, de o creștere a sensibilității sale pentru frumos, de o dezvoltare a capacităților sale de a recepționa, de a înțelege și de a crea frumosul. Dezvoltarea capacităților intelectuale, a receptivității, a sensibilității este condiționată de dezvoltarea fizică generală a organismului, de asigurarea stării de sănătate, fapt ce determină o preocupare sporită pentru educație fizică și sport.

În acest cadru trebuie gîndit și conturat viitorul sistem educațional care să asigure formarea acelei personalități umane capabile să se integreze și să dezvolte societatea viitoare.

Din datele pe care le deținem privind dezvoltarea în perspectivă a învățămîntului contemporan pe plan mondial, se desprinde tendința cuprinderii întregului tineret într-o școală obligatorie cu o durată mai mare de 9—10 ani, care să creeze condiții egale de șanse pentru ca fiecare tînăr să poată continua studiile pînă la ultimul nivel de învățămînt. Totodată, se urmărește ca învățămîntul obligatoriu să corespundă, pe de o parte, tendinței de continuă diversificare a producției sociale, iar pe de altă parte să satisfacă interesele, aspirațiile, aptitudinile omului contemporan — ca premise ale unei activități eficiente, creatoare în orice sector de muncă.

Durata școlii obligatorii, în majoritatea țărilor avansate, este de 9—10 ani și tinde după opinia unor experți, să ajungă în următorul deceniu la 11—12 ani.

... „ideea unei școli de 12 ani pentru toți copiii — afirmă Raymond Poignant, directorul Institutului internațional de planificare a educației de pe lîngă UNESCO — are un consens general“ [3].

---

[3] Tendințe actuale în planificarea și dezvoltarea învățămîntului — „Forum“, nr. 4, 1971, p. 7—8.

Obiectivul fundamental al viitorului sistem educativ trebuie să fie formarea unor oameni *instruibili și educabili* și nu numai bine instruiți ; aceasta deoarece, datorită transformării structurilor economice, culturale și tehnologice deosebit de profunde și accelerate, cunoștințele dobîndite la toate nivelele de învățămînt au fost repede depășite.

Se preconizează, deci, pregătirea individului pentru a deveni un factor al transformărilor, care anticipă și stăpînește transformările, cu capacități de adaptare și readaptare determinate de transformările care se produc în natură și societate.

Viitorul sistem de învățămînt din țara noastră, va trebui să răspundă cerințelor actuale și de perspectivă ale societății socialiste multilateral dezvoltate pe care o construim sub conducerea Partidului Comunist Român.

Recentele documente de partid trasează sarcina organelor de specialitate să studieze căile practice de generalizare a învățămîntului liceal în deceniul următor, dînd, totodată, îndrumări prețioase privind modalitățile de realizare. În Raportul prezentat de secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, la Conferința Națională din iulie 1972 se accentuează că, în perspectiva perfecționării întregului sistem de pregătire a cadrelor „Școala trebuie să asigure cunoștințe generale mai largi în domeniul fiecărei profesii, astfel încît tînărul să poată presta munci diferite în cadrul aceleiași ramuri. Conceperea în acest fel a învățămîntului, lichidarea specializării înguste și a diversificării nejustificate a profesiilor și meseriilor este o cerință ce se pune în egală măsură în școala generală, în liceu, în școlile profesionale și în învățămîntul superior".

În perspectiva viitorului sistem de învățămînt, școlii obligatorii, ca primă verigă a sistemului educațional, îi revine rolul de a asigura premisele pregătirii tineretului în următoarele direcții : dezvoltarea armonioasă și multilaterală a personalității lor, formarea ca cetățeni pentru participarea activă, conștientă la viața societății, pregătirea pentru activitatea social-productivă, ținînd seama de nevoile economiei și culturii naționale.

Pregătirea de cultură generală este premisa dezvoltării polivalente-armonioase a personalității, o condiție „sine qua non" a depistării, dezvoltării și valorificării aptitudinilor sale generale și speciale, fundamentul solid pentru o autentică cultură de specialitate.

În condițiile revoluției științifico-tehnice conținutul noțiunii de cultură generală este determinat de caracteristicile esențiale ale epocii noastre și anume de transformarea științei în forța nemijlocită de producție, de sporirea rolului tehnicii în dezvoltarea socială, de creșterea ponderii culturii socialiste în tezaurul culturii mondiale. Conținutul culturii generale devine astfel mult mai larg : cunoștințele de matematică, fizică, chimie, biologie, tehnică și tehnologie generală, alături de pregătirea social-politică, umanistă și estetică constituie suportul dobîndirii unei calificări profesionale — calitativ superioare — fără de care omul nu se poate încadra ca factor eficient în producția modernă.

Conținutul învățămîntului în școala obligatorie prelungită nu trebuie să uniformizeze pregătirea tineretului, ci, concomitent cu o formație comună pînă în jurul vîrstei de 14—15 ani să creeze și posibilități pentru instruirea diferențiată, în funcție de aptitudinile și interesele elevilor și de nevoile de cadre ale societății.

În această perspectivă, liceul, ca ultim nivel al învățămîntului obligatoriu va trebui să arate ca un evantai cu largă deschidere spre toate domeniile activității sociale, evitîndu-se profesionalizarea îngustă neconcordantă cu evoluția economico-culturală a societății.

Trecîndu-se la generalizarea liceului, obiectivul principal al acestei școli trebuie să fie acela de a pregăti pe fiecare tînăr pentru o activitate productivă creîndu-i-se, totodată, posibilitatea continuării studiilor în învățămîntul superior. Generalizarea învățămîntului liceal în țara noastră ar crea cadrul corespunzător funcționării tuturor tipurilor de școli ca verigi ale aceluiași sistem unitar, mobil și deschis, prin care să se asigure cadrele necesare dezvoltării producției materiale, dezvoltării științei și culturii socialiste.

Prin cuprinderea întregii generații de copii în școală s-ar accentua caracterul democratic al sistemului nostru de învățămînt, realizîndu-se atît un învățămînt pentru toți, cît și un învățămînt pentru fiecare.

Elaborarea conținutului învățămîntului liceal, în concordanță cu obiectivul enunțat este o sarcină de mare răspundere care va putea fi rezolvată cu competență numai de către echipe interdisciplinare formate din cercetători, profesori, medici, economiști și alții. Odată cu stabilirea noului conținut al liceului va fi necesar să se acorde o atenție sporită metodelor de predare-învățare, acordîndu-se prioritate acelor metode și procedee care solicită mai mult participarea elevului la procesul formării propriei personalități, la dezvoltarea capacităților de muncă independentă, premisă a procesului de autoperfecționare continuă.

Asist univ. IOAN NEACȘU

Taxonomie și tehnologie în educația pentru știință

Programul de inovare a învățămîntului românesc orientat spre o educație concepută și realizată științific, se integrează activ unei politici consecvente, care a zdruncinat din temelii atît statu-quo-ul de structură, de construcție, de pregătire, cît și tabloul atitudinal al slujitorilor școlii. Procesual s-a conturat în fața pedagogilor și perspectiva abordării științifice a diferitelor contradicții obiective din practica educației în și pentru știință. Se revăd ritmic metodologiile și tehnologiile predării, învățării și evaluării în toate ariile disciplinare. Dar de aici și pînă la a socoti că ne aflăm într-o situație de echilibru, drumul și programul de inovare socio-pedagogic trebuie să cuprindă nu numai *concluzii orientative*, ci și *decizii orientative*. Aceste concluzii și decizii sînt, și trebuie să fie, corespondentul real al cercetărilor fundamentale și aplicative. Prin încercarea de a fixa cîteva elemente de taxonomie și metodologie se vor asigura substanțiale beneficii muncii instructiv-educative, iar tehnologia va căpăta mai multă identitate și flexibilitate.

Nu există astăzi domeniu de cercetare în științele educației care să nu simtă necesitatea ozonificării cu fundamentele unei gîndiri metodologice și taxonomice. Prin conversiunea ei în procesul predării și învățării se dă o orientare clară legilor și principiilor activității cognitive, iar prin structura ei funcțională se modelează activitatea epistemologică atît a profesorilor cît și a elevilor. Ea este aceea care : a) ordonează în clase distincte informațiile prezentate asupra unui domeniu (disciplină) ; b) face ca structurile limbajului să fie consecvente științei și concordante nivelului dezvoltării psiho-culturale a grupului de elevi ; c) raportează gama scopurilor la natura mijloacelor de care dispune un anume tip de școală ; d) oferă variante și alternative cu o mai mare valență formativă tipurilor specifice de comunicare verbală sau nonverbală ; e) integrează funcțional structurile probabiliste ale operațiilor de achiziționare și prelucrare a datelor științei în structurile cognitive, afective și motorii ale elevului ; f) planifică evantaiul de rezultate care trebuie să apară ca efect al activității de învățare, și g) oferă modalități operaționale de analiză, interpretare și evaluare a întregii activități desfășurate în școală.

Apare deci firească întrebarea : dacă este sau nu legitim a ne ocupa de taxonomie în didactica științei, dacă este sau nu ea utilă celui ce încearcă să

facă din știință un obiect al curiozității epistemice a copilului, iar din elev un autentic reconstructor al logicii științei ?

Unor asemenea întrebări am încercat a răspunde în studiul de față.

Obiectivul fundamental al acestui corp funcțional din domeniul educației pentru știință se referă esențial la formarea unor persoane cu individualitate în știință, competențe cu mari disponibilități de gîndire aplicativă, capabile să definească și să determine într-un context social nou comanda socială. Identitatea unor asemenea competențe solicită școlii noastre să realizeze la diferite nivele atingerea unor parametri pe care pedagogia științelor particulare i-a neglijat în solicitările ei practice. Asemenea parametri îi putem formula în termenii disponibilităților și capacităților elevilor de a putea :

a) să utilizeze conceptele, procesele, deprinderile și valorile științei în luarea deciziilor teoretice și practice ;

b) să distingă raporturile dintre evidența științei și opinia comună ;

c) să identifice corect relațiile dintre fapte, evenimente și teoriile[1] despre ele ;

d) să cunoască, să recunoască și să identifice limitele științei și tehnicii în viața reală ;

e) să înțeleagă dinamica interrelațiilor dintre știință, tehnică și aspectele complexe ale socialului ;

f) să (re) cunoască originea umană a științei și să înțeleagă că o cunoștință științifică este o tentativă a subiectului de a schimba o evidență acumulată empiric sau speculativ ;

g) să dispună de suficiente cunoștințe și experiență pentru a putea aprecia munca din știință ca o profesiune necesară societății ca toate celelalte, în sensul că specialiștii unei științe sînt implicați nu numai în construcția propriei lor realități științifice, ci și participanți activi, angajați permanenți în lupta socială cotidiană ;

h) să poată adopta o valoare științifică în dauna alteia care nu mai are suportul certitudinii experimentale ;

i) să se entuziasmeze (lucid) la o nouă cucerire a științei și să dorească a și-o însuși și a o face pe cît posibil utilă vieții, deci să o valideze practic ;

j) să înțeleagă relațiile știință-tehnică-om, precum și valoarea metaforică sau euristică pe care și-o pot transfera reciproc pentru cauza progresului social.

Gradualitatea și operaționalitatea acestor obiective se întrepătrund dialectic în obiectivele generale ale școlii noastre. Numai că, formulările prea generale, neexplicite și lipsa unor fundamente și motivații psiho-pedagogice le-a făcut vulnerabile sau neconvingătoare pentru cei ce le aplicau pe terenul școlii. Se impune deci, ca necesară, stabilirea mai precisă a unor nivele la care obiectivele să se poată particulariza. Prezența unor asemenea nivele este reclamată de : 1) creșterea gradului de complexitate a științei, respectiv a disciplinei pe diferite trepte de învățămînt ; 2) evoluția structurilor cognitiv-intelective și a posibilităților evaluativ-interpretative ale elevilor ; 3) posibilitatea unei mai mari mobilități

---

[1] O observație interesantă asupra acestor raporturi (b) și (c) o găsim în lucrarea lui Ed. Michaud, *La pédagogie des sciences*, P.U.F., Paris, 1970, p. 113, care reia o notație a lui G. Bachelard, „...Spiritul științific solicită o depășire a datelor primei experiențe, a primei observații" căci „prima experiență, prima observație științifică este... un prim obstacol pentru cultura științifică prin pitoresc, concretețe, naturalețe și facilitate".

în a concepe formele organizatorice ale realității didactice și 4) o flexibilitate a conceptelor polare cu care se operează în relația profesor-elev, în sensul deplasării ponderate de la un stil de comportament dominativ, autocratic, directiv la unul integrativ, democratic, nondirectiv [2].

O strategie care să focalizeze optim nivelele propuse trebuie să ia forma unei matrici funcționale în care principalele elemente structurale ale unui act didactic sau situații didactice — profesorul (P), obiectivele cognitive (O.C.), elevul (E) și formele de organizare (F.O.) — să poată fi analizate nivelar și în evoluție. Astfel, putem socoti, formal, ca fiind mai evidente trei nivele între care există o interdependență dialectică, nivele care pot corespunde impactelor principale, ciclice, spiralate sau mixte cunoscute de elevi în asimilarea diferitelor științe particulare.

Nivelul I:

a) Are ca temei percepția corectă a datelor și fenomenelor din știință. Se realizează prin: *transmiterea* scopurilor, obiectivelor și bazelor generale ale științei într-o viziune generalizatoare și prin *deschiderea* (crearea) unui cîmp sensibil, afectiv, de atitudini favorabile domeniului respectiv.
b) *Profesorul* operează printr-un stil global, mai puțin analitic; are rol de prezentator, de *instructor* și operează cu propoziții enunțiativ-descriptive și mai puțin interogative; e preocupat ca strategia predării să incite experiențele trăite ale elevului — crearea unui cîmp motivațional pentru învățare.
c) *Elevul* are o poziție relativ conformistă, adoptînd răspunsurile profesorului fără a investiga; este preocupat pentru „ce este" și „cum se face", „cum se desfășoară" fenomenul etc.
d) *Predarea* se face direct, în clasă, în laborator sau în alte unități. Laboratorul, atelierul etc., au rol de inițiere, de formare a primelor deprinderi de observare sistematică; forma ludică nu trebuie neglijată în primele contacte ale elevului cu știința.

Nivelul II:

a) Se fundamentează pe *înțelegerea, analiza* și *exercitarea didactică* pe modelele proceselor științei. Generalitatea temelor este mai limitată; structurile globale sînt dublate de pozitivitate (factualitate); studiul e orientat preponderent spre procesele din care a rezultat informația; explicativul e dublat de exercitare și evaluare parțială.
b) *Poziția profesorului* e mai puțin autoritară; strategia predării e orientată spre confruntarea elevului cu fenomenul natural (ca ultimă autoritate în știință), avînd ca suport ideea că elevul este capabil să pătrundă în știință.

---

[2] Vezi grupajul de articole pe tema relației profesor-elevi din „Revista de pedagogie" nr. 11/1972 și în special cele ale autorilor Tr. Pop, D. Potolea: *Contribuții la metodologia cercetării relației profesor-elevi în procesul de învățămînt*, și E. Păun: *Relația dintre profesor și elevi în perspectivă sociologică*.

c) *Creşte gradul de autonomie şi independenţă ale elevului* în lucru ; atitudinea epistemică este corelată cu atenţia acordată determinării şi evaluării parţiale ; există premise evidente pentru transferul de la situaţia „cum se face" la „ce pot să fac" ; e un stadiu de iniţiere conceptuală în baza generalizării, evaluării şi aplicării parţiale a datelor.

d) *Lecţia* concepută în manieră tradiţională, expozitiv, îşi micşorează ponderea ; laboratorul, atelierul, cabinetul îşi măresc funcţiile din stadiul I, devenind sursă de date, informaţii, principii, legi şi mijloace de reelaborare a proceselor ştiinţei.

Nivelul III :

a) Are la bază procese complexe de *sinteză, generalizare, aplicare* şi *evaluare cu potenţial prognostic ;* individualizarea temelor este o acţiune normală şi corespunde stadiului însuşirii ştiinţei şi participării la reproducerea ei ; în planificarea secvenţială a operaţiilor se evidenţiază elemente de originalitate marcate de producerea unor seturi abstracte de relaţii între fenomenele şi evenimentele provocate artificial şi cele naturale.

b) *Profesorul* formulează obiective, fixează elevul în direcţia cercetării şi cunoaşterii ; îi serveşte indici pentru descoperirea soluţiei posibile ; îndrumă, controlează, corectează drumul cunoaşterii ; menţine competiţia şi competenţa la nivelul descoperirii didactico-ştiinţifice ; are rol de stimulator şi animator al utilizării efortului de disciplinare în ştiinţă şi de descătuşare a rolului imaginativ al gîndirii ; evaluează şi deschide noi perspective în studiu.

c) *Elevul* are o atitudine cvasiindependentă ; convergenţa şi divergenţa proceselor gîndirii sînt orientate spre generarea de noi semnificaţii ; experienţele evoluează spre tipul celor de „generalizare" însoţite adesea de aspecte metaforice ; nivelul de conceptualizare este mai pronunţat ; se emit judecăţi de valoare asupra evidenţei interne a fenomenului ; se face tot mai simţită raportarea concordantă a mijloacelor, a scopurilor la natura reală a fenomenului şi a specificităţii cercetării ştiinţifice.

d) *Laboratorul* se îmbină tot mai mult cu munca de aplicaţie şi realizare a unor produse ; are loc o sudură tot mai puternică între profesor şi elev, tocmai prin apariţia unui produs, care ia forma unui contract cognitiv-motivaţional real sau contingent.

Aplicaţia acestor parametri solicită şcolii o *orientare* mai atentă *spre o utilizare mai elastică a metodelor active* care rezervă o parte esenţială din timp experienţei şi cercetării spontane a elevului [3]. Numai astfel, orice adevăr ce urmează a fi dobîndit este însuşit prin reconstrucţie, reinventare şi nu transmis pur şi simplu, prin ceea ce numim instrucţie. De aceea ni se pare pertinentă şi temeinic întemeiată afirmaţia că „perfecţionarea procesului de educaţie prin in-

[3] G. Bachelard observa pe bună dreptate că „profesorii de ştiinţe îşi imaginează că se poate face înţeleasă o demonstraţie repetînd-o punct cu punct. Ei nu reflectă la faptul că adolescenţii vin în clasă cu cunoştinţe empirice deja constituite... E vorba deci nu numai de achiziţionarea unei culturi experimentale ci şi de a schimba... de a răsturna longitudinal îngrămădirea de viaţă cotidiană" în Ed. Michaud, *op. cit.*, p. 7.

strucție presupune mai întîi învingerea mentalității conform căreia, sarcina fundamentală a profesorului este de a instrui"[4].

În al doilea rînd, o *orientare a învățării în direcția reinvenției noțiunilor în acțiune și a aplicării în practică a rezultatelor obținute.* Stilul prescriptiv și explicativ nu-și găsește valoarea deplină fără o dublare experimentală.

În al treilea rînd, se solicită o *tratare interferențială a proceselor predării și învățării,* tratare care încalcă frontierele prejudecăților pozitiviste ale parcelării și reclamă o abordare structuralistă, interdisciplinară capabilă să evidențieze atît structurile comune cît și pe cele solidare științei particulare.

Al patrulea amendament, și poate cel mai însemnat, socotim a fi legat de *accentuarea procesului de formare și dezvoltare a atitudinii de valorificare a științei,* încă din cele mai timpurii stadii ale școlarității.

Dependența ei de o serie de factori ca programă, atitudinea profesorului față de știință, practica științei într-un anume tip de școală, perspectivele sociale ale științei, face ca afirmațiile noastre să aibă mai mult un temei problematic, iar operaționalitatea încercării, nu lipsită de oarecari riscuri, să reclame rigoarea unei abordări în terminologia obiectivelor comportamentale surprinse din relația profesor-elevi. Preliminar unui studiu aprofundat pe această temă se pot reține următoarele solicitări :

a) a pune pe elevi în situația cunoașterii subiectivului, creîndu-se un tip special de competență ce va motiva elevul să exploreze subiectul în adîncime. Mișcarea către competență[5] este unul dintre factorii cei mai activizatori ai procesului de învățămînt în perioada adolescenței ; b) a planifica instrucția în baza tipurilor de strategii fragmentare care permit pe de o parte identificarea intereselor particulare și cunoașterea imediată a progresului realizat, pe de alta intervenția profesorului cu rol de corectare sau întărire în planificarea studiului de către elevii înșiși ; c) a utiliza situația contractului contingent[6] (o posibilă angajare în știință), care are rolul de a motiva încă de la plecare elevul să realizeze studiul științei din proprie inițiativă, în forme diferite : de joc, învățare, cercetare sau îmbinate ; d) a realiza congruența pozitivă a obiectivelor profesorului cu obiectivele afirmate de știință, creîndu-se o relație dialectică între acțiunea profesorului și reacțiunea elevului sau, cu alte cuvinte, elementul de natura cognitivului continuu (solicitat de profesor) să fie dublat de elementul afectiv continuu (energetic, efort volitiv-motivațional), prezent la elev ca element receptant și acțional.

Consecvența unei asemenea viziuni despre funcționalitatea unui program al educației pentru știință vizează pe lîngă reconsiderarea relațiilor educaționale arătate și schimbarea raporturilor dintre diferitele tipuri de lecții[7], a metodelor și mijloacelor moderne de predare-învățare-evaluare, precum și posibilitatea introducerii acestor obiective într-o matrice generală care să permită aprecierea perspectivei comportamentelor dezirabile ale elevilor, descifrarea celor nedorite și crearea unui cîmp deschis operaționalizării cunoștințelor.

---

[4] I. Gh. Stanciu, *Învățămîntul, proces instructiv-educativ unitar,* în „Revista de pedagogie" nr. 4/1972.

[5] Vezi H. O. Andersen, *Developing Favorable Attitudes Toward Science,* în : „The Sciences Teacher", vol. 38, nr. 8/1971, p. 41—46.

[6] *Ibidem.*

[7] G. Văideanu, *Restructurarea tehnologiei didactice în funcție de obiectivele educaționale,* „Revista de pedagogie" nr. 12/1971.

Articulația acestora într-o nouă ordine poate fi reprezentată printr-un plan (bloc) cu 3 intrări pe care se vor înscrie obiectivele generale ale unei secvențe ale actului didactic, iar din intersecția lor rezultînd ipoteze (i) de ieșire concurente de tip : perceptivă (1), diagnostică (2), motivațională (3), evaluativă (4) și prognostică (5) (vezi Fig. 1).

Latura A : reprezintă activitatea comună a profesorului cu elevii. Notațiile semnifică :

a_1 = reactualizarea experienței și cunoștințelor (valoare motivațională și cognitivă) ;

a_2 = nou set perceptiv (valoare cognitivă și afectivă) ;

a_3 = instructaj metodologic și tehnologic pentru activitatea independentă (valoare neutrală).

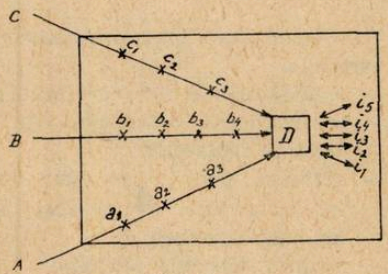


Fig. 1

Latura B : reprezintă ponderal activitatea independentă a elevilor, dar sub controlul profesorului :

b_1 = înțelegerea mesajelor ;
b_2 = analiza, ordonarea, clasificarea ;
b_3 = aplicația, echivalarea ;
b_4 = selecția, evaluare parțială.

Latura C : reprezintă activitatea de confruntare, de decizie, de evaluare sumativă a rezultatelor, de aplicație reală : c_1 = identificare, simulare ; c_2 = sinteză, inferare, transfer ; c_3 = evaluare calitativă, interpretare, conceptualizare ; *D* = conceptul, informația, principiul, legea planificată spre a fi învățate, cunoscute sau descoperite.

Am aplicat acest model la lecția de chimie : proprietățile aluminiului și întrebuințările lui (an III), (consultant, lector univ. V. Lupu — chimie).

Modelul didactico-logic al secvențelor de lucru	Planul real al desfășurării
1	2
A. a_1 — concepte cunoscute ;	Z = număr de ordine care semnifică structura complexă (configurația electronică) a atomului ; — sistemul periodic ca reflex al structurii ; — sistemul + structura *conduc* la valență și caracter.
a_2 — indicii (date) relevanți pentru noua situație de învățare, de cunoaștere, dați sub forma obiectivelor (sarcinilor) cognitive ;	Să se stabilească pe baza datelor din a_1 și pentru Z = 13 (Al.) : configurația electronică, poziția în sistem, valența și caracterul noului element ; — deducerea proprietăților chimice ;

1	2
a_3 — instructajul de lucru, metodologia și tehnologia ;	— metoda comparației și analogiei cu elementele studiate în grupele anterioare (I : Na, K ; II : Mg, Ca) ; — substanțe : Al pulbere, acizi (HCl, H_2SO_4, NaOH, Hg Cl_2) ; — ustensile de laborator : eprubete etc.
B. — Înțelegerea și individualizarea sarcinilor : — analiză prin confruntare orală ; — inventarierea, selecționarea și ordonarea ipotezelor ; — opțiunea pentru una sau două soluții propuse de profesor sau imaginate de elevi ; — evaluări teoretice parțiale ; — experimentare.	Elevii împărțiți la mese de lucru, pe grupe sau individual, au de rezolvat sarcina problematică a stabilirii în baza lui a_3 : *proprietățile chimice.* — Se propun în scris pe caietele de lucru soluții, apoi se confruntă teoretic opiniile, se inventariază cele mai conturate, apoi cele bune se scriu pe tablă ; — se experimentează soluțiile propuse cu substanțele de care dispun confirmîndu-se sau nu soluțiile propuse ; — elevii identifică proprietățile chimice compatibile cu caracterul elementului (reacții cu O_2, cu substanțe compuse, acizi și baze).
C. — Identificarea soluțiilor obținute în raport cu cele originale : — planificarea secvențelor de operații ulterioare ; — evaluări practice și deschiderea spre alte direcții de studiu.	În baza proprietăților generale ale metalelor și în baza observațiilor directe (Al bare, sîrmă, pulbere), se stabilesc proprietățile fizice (conductibilitate electrică, duritate mică, maleabilitate, ductil etc.). Pe baza proprietăților fizice și chimice se stabilesc utilizările și posibilitățile de valorificare viitoare ale Al. Se deschide cîmp pentru studiul compușilor Al.

*

Desigur că problemele taxonomice și tehnologice legate de educația pentru știință nu au fost epuizate nici pe departe.

Obiectivarea pedagogică a unor asemenea relații se va face în perspectiva unui efort adaptativ pe care știința educației caută a-l orienta și susține prin statutul decizional ce-l acordă elevului, situîndu-l tot mai mult într-o relație praxiologică cu realitatea în care trăiește, gîndește și simte, și integrîndu-l organic acestei realități în permanentă și irevocabilă transformare.

LAZĂR VLĂȘCEANU

Observația pe eșantioane de timp

Premisele de la care pornim în prezentarea tehnicii observației pe eșantioane de timp adaptată pentru studiul aspectelor comunicative ale relației educaționale profesor-elev sînt următoarele: a) relației educaționale îi este specifică o condiționare temporală considerată în corelație cu structura evolutivă a elementelor cognitive, afective sau comportamentale ale personalității educatului și cu acțiunea educațională elaborată etapizat de educator; b) relația educațională are o desfășurare concretă specifică, în funcție de perioada de timp în care se structurează acțiunea educațională. Uneori această perioadă de timp este prea mare pentru a fi studiată integral în toate momentele sale constitutive, sau fenomenele asociate în desfășurarea în timp nu au toate același indice de reprezentativitate. Așa cum studiul unei colectivități sociale mai mari se face prin referire numai la un eșantion selectat, pe baze științifice, tot astfel am putea considera că studiul prin observație al relației educaționale (considerată ca fiind implicată într-o lecție, sistem de lecții, sistem de influențe educative morale etc.) se poate referi numai la anumite perioade de timp selectate aleator într-un eșantion de timp reprezentativ.

Deci, pornind de la ideea necesității și utilității unei metodologii adecvate de studiere a relației profesor-elev în funcție de caracteristicile succesiunii în timp a situațiilor educaționale în care este implicată ne referim la *tehnica observației pe eșantioane de timp.*

1. *Premise metodologice.* Observația pe eșantioane de timp este o variantă a observației sistematice participative care constă în organizarea procesului de observare pe perioade de timp determinate de modul de succesiune a structurilor educaționale de tipul lecției sau de alt tip. Formele de organizare și durata de timp în care se desfășoară această observație depind de natura fenomenului supus observației în timp *, scopul observației, numărul observatorilor, circumstanțele observației. Planificarea sa se face în funcție de perioada de reacție a subiecților în raport cu o anumită problemă pe care trebuie să o rezolve, perioadă care poate fi delimitată funcțional, explicată teoretic și utilizată educativ. Această tehnică observațională este utilizabilă atît în condiții de mediu normativ

* În acest sens am putea distinge între fenomene educaționale cu apariție periodică de frecvență constantă, cu apariția întîmplătoare în funcție de climatul socio-relațional, cu desfășurare evolutivă pe o perioadă de timp nedeterminată.

școlar, cînd elevii trebuie să respecte cerințele regulamentului școlar, cît și în condiții de mediu nenormat școlar adică în situații experimentale speciale sau în situațiile cînd relațiile sînt nondirijate educativ.

Pentru înțelegerea modului de desfășurare a observației pe eșantioane de timp, vom considera că această tehnică este structurată *pe unități de observație* delimitate în funcție de timp. Orice unitate de observație se caracterizează metodologic prin : obiectivele urmărite de cercetător, durată, strategiile de identificare a comportamentelor observate, sisteme de codificare și notare a datelor.

Ca orice observație științifică, observația pe eșantioane de timp structurată pe unități de observație se bazează pe o înregistrare planificată a acelor reacții sau manifestări social-comportamentale, care sînt relevante din punctul de vedere al obiectivului cercetării. De aceea, *prima etapă* în organizarea activității de observare este precizarea scopului. Scopul observației poate să fie sau compatibil cu cerințele unei ipoteze de lucru formulată pentru o cercetare mai cuprinzătoare bazată și pe experimentări, sau poate să conducă la așa-numita ipoteză indusă, care se prezintă ca un răspuns teoretico-ipotetic rezultat din însăși activitatea de observare.

Pentru evitarea pe cît posibil a aspectelor negative ale observării ghidate de scop (de exemplu, efectul parti-pris sau de halo), pentru sesizarea aspectelor semnificative ale realității observate ar urma o *a doua etapă* — a familiarizării cu desfășurarea în timp a structurilor educaționale supuse observației, cu caracteristicile socio-culturale ale grupului cercetat, cu manifestările comportamentale specifice. Acum se probează instrumentele folosite pentru notarea observațiilor și codurile de notare, se fixează invarianții conceptuali, a căror valoare constă în faptul că face posibilă identificarea acelor comportamente relevante pentru scopul cercetării și succesiunea lor în timp, facilitează codificarea pe instrumentele de observare. Etapa a doua se finalizează în două operații : reevaluarea scopului în raport cu contextul observațional existent și eșantionarea temporală a unităților de observație.

Eșantionarea temporală este făcută în funcție de natura fenomenului studiat și desfășurarea sa în timp, pornindu-se de la ideea că impedimentul principal al observării nu este efemeritatea unor manifestări, ci durata prea lungă de timp în care ele pot apare. Eșantionarea timpului de observare este simplă aleatoare. Adică : dacă vom considera că durata de desfășurare a unui fenomen este T și că în acest interval de timp vrem să organizăm n observații, fiecare de o durată limitată t $(0 < t < T)$, atunci fiecare perioadă t de timp din natura totală T a fenomenului are aceeași probabilitate calculabilă (diferită de zero) de a fi selecționată în numărul n de observații planificate. A. Anastasi [1] consideră că 24 de observații a cîte 5 minute fiecare sînt suficiente ca volum de observație, pentru a conduce la un rezultat stabil și concludent privind reacțiile psihice ale unor subiecți în situații problematice. Este evident că raportul dintre durata T de desfășurare a unui fenomen și durata fiecărei perioade de timp t, în care ne-am propus să organizăm observarea, ne conduce la numărul maxim N de perioade posibile de observație t în intervalul T, adică : $\frac{T}{t} = N$. Fiecare eșantion posibil de n unități din

[1] A. Anastasi, *Psychological Testig*, New York, MacMillan, 1961, p. 553.

numărul maxim N de perioade de observaţie are şanse egale de selecţie. Din raportul $\frac{N}{n}$, care defineşte orice fracţie de eşantionare, rezultă intervalul numeric V dintre fiecare perioadă selecţionată t_i din mulţimea $N = (t_1, t_2, \ldots t_n)$. Eşantionul n se obţine respectînd intervalul definit prin $\frac{N}{n} = V$.

În a treia etapă, ţinînd cont de eşantionarea realizată, urmează planificarea momentelor de observaţie, a succesiunii acestora, a duratei şi posibilităţii lor de integrare într-un sistem unitar care se distinge prin corelaţiile care se stabilesc între diferitele unităţi de observaţie.

În *a patra etapă* se procedează la desfăşurarea activităţii de observare şi la înregistrarea datelor, obţinîndu-se protocoalele de observaţie. Este important de remarcat că fiecare protocol trebuie să fie operativ şi să evite generalizările premature. Faptele notate sînt inoperante cînd sînt surprinse într-un mod sincretic. Pentru precizia şi obiectivitatea observaţiei pe eşantioane de timp este necesar, nu numai să se înregistreze fapte ci să se şi definească de la început în mod operaţional conceptele despre comportamentele sau situaţiile observabile, adică să se anticipeze posibilităţile de descriere a faptelor şi de integrare teoretică a lor, să se delimiteze cîmpul observaţiei şi criteriile de selectivitate a faptelor. În plus, protocoalele de observaţie elaborate de diferiţi observatori despre aceeaşi realitate pot fi comparabile, referindu-se nu numai la aceeaşi perioadă de timp, dar şi la aceleaşi nivele din realitatea supusă observaţiei conform cu eşantionarea făcută în unităţi de observaţie. Precodificarea conceptuală face posibilă utilizarea aceluiaşi protocol şi de către alţi cercetători. În esenţă ea are un caracter ipotetic.

A cincea etapă în proiectarea observaţiilor pe eşantioane de timp este cea a controlului, prelucrării şi evaluării datelor colectate, a aprecierii obiectivităţii şi validităţii procedeelor de observaţie folosite şi a observaţiilor făcute. Din punctul nostru de vedere, vom propune să realizăm obiectivitatea şi validitatea prin confruntarea protocoalelor mai multor observatori ai aceleiaşi realităţi sau / şi prin utilizarea a două tehnici complementare pentru aceeaşi unitate de observaţie, admiţînd că obiectivitatea este proporţională cu gradul de concordanţă dintre notările diferiţilor observatori, iar validitatea prin concordanţa dintre notările obţinute prin utilizarea procedeelor de consemnare a rezultatelor şi situaţiile real existente.

2. În continuare, prezentăm două *modele* complementare de observaţie pe eşantioane de timp,* pe care le-am probat deja în practica de cercetare. Ele sînt utilizabile de profesori în grupurile metodice de lucru. Fiecare model de observaţie îl caracterizăm în funcţie de *precodificarea conceptuală* asociată şi de *schema de observaţie* (de notare a datelor), admiţînd ca variabilă independentă timpul. Pentru ca modelele să devină operante, pot fi adaptate cu uşurinţă la realităţile cercetate mai ales prin reformularea precodificării conceptuale.

Problemele principale ale unei investigaţii cu ajutorul celor două instrumente pe care le propunem pentru *reţelele comunicative* dirijate de profesor în timpul lecţiei le considerăm a fi : 1) care sînt comportamentele verbale şi nonver-

* Folosim termenul de model în sens larg ca ansamblu de propoziţii privind corelaţiile structural-funcţionale dintre elementele unui sistem.

bale asociate rolului profesorului în interacțiunile sale comunicative cu elevii ; 2) care este indicele de centralitate al statutului profesorului în rețeaua comunicativă din clasă și prin ce se caracterizează dinamica relațiilor comunicative ; 3) care sînt căile posibile, deduse din acest mod de studiere, pentru îmbunătățirea practicii comunicative educative dirijate de profesor. În interpretarea datelor obținute putem infera însă nu numai asupra dinamicii comunicării în funcție de timp, asupra comportamentelor verbale și nonverbale dominante sau secundare, ci și asupra varietății tipurilor de relații și interacțiuni dintre profesor și elevi, asupra aspectelor valoric-calitative ale comunicării sau asupra dinamicii rolurilor asociate statuturilor de profesor și elev.

2.1. *Analiza diferențiată a practicii de cercetare prin cele două modele* Primul model de observație pe eșantioane de timp permite studiul rețelelor comunicative pe tipuri de relații și pe categorii de conținut. Schema de observație asociată ilustrează dinamica relațiilor * profesor-grup (p → g), profesor-subgrup (p → sg), profesor-elev (p → e), grup-profesor (g → p), subgrup-profesor (sg → p), elev-profesor (e → p) în funcție de timp și de anumite categorii de conținut.

Precodificarea conceptuală se sintetizează în categoriile de conținut care încadrează interacțiunile din rețeaua comunicativă structurată într-o unitate de observație. *Nivelul conținutului științific* se referă la informația științifică ce se diferențiază după obiectul de învățămînt. Acesta poate fi prezentat într-o formă dialogată, cînd între profesor și elev se angajează o conversație, sau într-o formă expozitivă, cînd profesorul prezintă fără întrerupere o informație științifică cu caracter descriptiv sau analitic. Nivelul *raportării la realitate,* se referă la situațiile concrete în care profesorul dă indicații despre consecințele unei anumite informații științifice pentru viața concret umană (exemplu pentru comportamentul cotidian al elevilor, în planul construcției economice, la realitatea social-politică etc.). Nivelul *apreciativ* încadrează acele situații interacționale în care profesorul emite o judecată de valoare. Valorizarea (pozitivă sau negativă) poate fi a însăși conținutului științific transmis, a unui răspuns al elevului, a unei abateri de la regulament, a comportamentului din timpul lecției etc. Nivelul *momentelor incerte* se referă la acele situații în care profesorul este nedecis asupra cursului următor al interacțiunilor la care participă. În sfîrșit la un alt nivel se notează orice alte situații care nu se pot raporta la cele precedente.

Primele trei nivele de conceptualizare a unor situații interacționale concrete la care ar participa profesorul, am considerat că definesc corelat și sintetic caracteristicile principale ale unei situații educaționale, adică : informare-receptare, raportarea unor date abstracte la realitatea vieții concrete, aprecierea (sancționarea) modului de participare a elevilor și grupului la situația educațională respectivă. Schemei de observație i se poate asocia și un alt mod de conceptualizare a rețelelor comunicative educative. Cum se procedează ?

a) Se identifică situațiile relaționale concrete de tipul celor de mai sus și interacțiunile comunicative la care participă profesorul și care apar în fiecare moment din perioada de timp a unei unități de observație.

b) Se codifică aceste situații concrete în termenii conceptuali definiți în 1a, 1b, 2, 3, 4, 5.

---

* Menționăm relațiile a căror frecvență probabilă de apariție este mai mare.

c) Dacă, de exemplu, se codifică la nivelul trei și se știe momentul începerii situației respective se trasează o linie la acest nivel pînă în momentul de timp cînd se termină situația.

d) Operația se repetă pentru fiecare situație concretă identificată, în care profesorul este implicat.

e) Cînd profesorul nu participă verbal sau nonverbal într-o situație se lasă spațiu gol în intervalul de timp respectiv.

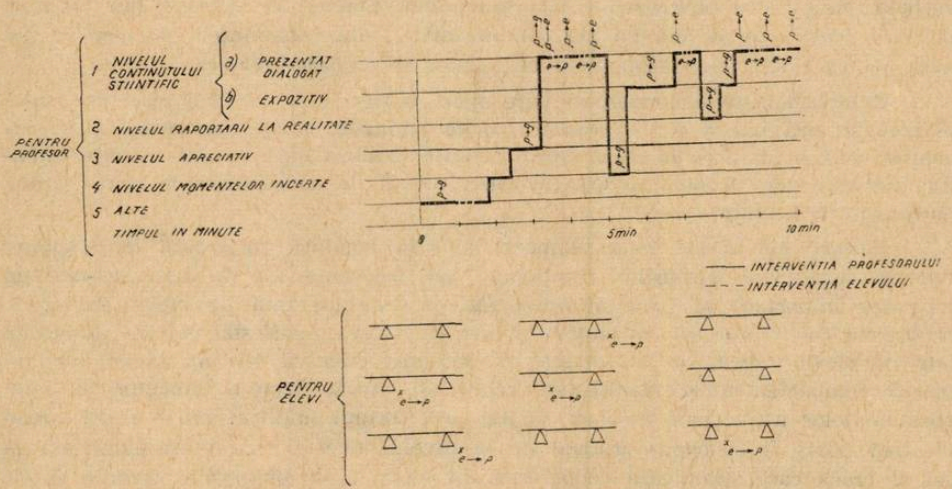


Fig. 1. Model de observație pe eșantioane de timp. Graficul trasat exprimă intuitiv dinamica interacțiunilor comunicative în care este integrat profesorul în intervalul de timp al unei unități de observație la începutul unei lecții de istorie.

f) Schemei de observație îi este asociat un tablou simplificator privind modul de plasare a elevilor în clasă. Intervenția fiecărui elev în rețeaua de comunicare este marcată printr-un asterisc. Observăm, astfel, cîți elevi intervin în comunicare, în ce parte a clasei sînt mai activi.

g) Pentru fiecare intervenție a profesorului notăm și tipul de relație (p → g, p → e etc.). La fel și pentru elev (e → p, e → e, e → g etc.).

h) După ce a trecut durata unei unități de observație se unesc liniile trasate pe orizontală, spațiile goale fiind marcate printr-o linie punctată. Se obține un grafic care ilustrează dinamica participării profesorului într-o rețea de comunicare, pe o perioadă de timp dată, relațional și pe categorii de conținut. Prezentarea grafică a dinamicii relațiilor comunicative profesor-elev constituie obiect al prelucrării în corelație cu datele obținute prin utilizarea celui de-al doilea model și în funcție de scopul propus cercetării.

Al doilea model de observație pe eșantioane de timp este complementar primului. El permite să se noteze într-o formă detaliată ceea ce se exprimă concentrat în primul model. Utilitatea sa constă în faptul că face posibilă cunoașterea comportamentelor manifestate în diferite interacțiuni comunicative, caracterizarea fiecărei situații prin modul său concret de manifestare și derulare în timp, sau prin aceea că facilitează reconstrucția în plan concret a codificării conceptuale

făcută prin primul model. În schema de observaţie vom nota atît aspectele verbale, cît şi cele nonverbale ale comunicării.

Comportamentul nonverbal se referă la mesajele comunicate independent de cuvîntul scris sau oral. Comportamentele nonverbale pot apărea fie independent, fie asociate manifestărilor verbale. Cînd apar independent, exprimă imposibilitatea de a verbaliza o informaţie, inadecvarea modului verbal de a solicita o informaţie etc., iar cînd le însoţesc pot avea rol de întărire, de distorsiune sau de indicator „metacomunicativ"[2], adică indică cum poate fi înţeleasă o expunere verbală. Necesitatea observării comportamentelor nonverbale decurge din funcţiile pe care acestea le au într-un act comunicativ şi din consecinţele pe care le pot avea pentru modul de desfăşurare a strategiilor de predare-învăţare.

Comportamentele nonverbale care apar cu frecvenţa cea mai mare în comunicarea şcolară par a fi : expresiile faciale (zîmbete, ticuri, încruntări, mişcarea ochilor etc.), deplasarea în clasă (ritm, direcţie, postură etc.), gestica (poziţia mîinilor, gesturile care însoţesc o demonstraţie, modul de manifestare la mînie, calm, entuziasm etc.), timbrul vocii.

Fiecare din aceste comportamente sînt în legătură cu gradul de stăpînire sau de vizualizare a stărilor emoţionale, iar frecvenţa lor de apariţie este un indicator important al unor atitudini ale profesorului faţă de elevi. Exemplu : profesorul facilitează sau nu interacţiunea elev-elev, manifestă sau nu autoritate faţă de elevi, indică sau nu direcţii de acţiune, etalează sau nu ideile elevilor, ignoră comportamentele manifestate relaţional. Acest demers indicator al comportamentelor nonverbale asociate rolului profesorului implicat într-o reţea comunicativă poate fi conceput gradual de la nivelul unei personalităţi autoritare la cel al uneia care stimulează cooperarea. În modelul de observaţie trebuie să fie menţionate toate comportamentele nonverbale, iar în prelucrare se realizează o codificare care, considerată calitativ-valoric, ne permite să evaluăm gradul de autoritarism sau stimulator al profesorului în raporturile cu elevii.

În notarea observaţiilor privind *limbajul verbalizat* ţinem cont de următoarele caracteristici ale modului de transmitere a informaţiei de către profesor : obscuritate-claritate, incoerenţă-coerenţă, discontinuitate-continuitate, nu sînt antrenaţi elevi — cîţi elevi sînt activaţi.

Interacţiunile comunicative dirijate de profesor în cadrul lecţiei ar individualiza două tipuri de situaţii : problematice şi expozitive. *Situaţiile expozitive* sînt acelea în care profesorul foloseşte un limbaj dominativ, monologhează, prezintă descriptiv informaţia. *Situaţiile problematice* sînt acelea în care profesorul nu se limitează să transmită informaţie, ci formulează probleme. Elevii întreabă şi nu reproduc, răspunsurile lor interoghează alte răspunsuri sau realitatea, sînt activate în primul rînd funcţiile gîndirii şi nu cele mnemice.

Datele privind comportamentele verbale şi nonverbale asociate rolului profesorului, integrat într-o reţea comunicativă, le notăm în următoarea schemă de observaţie :

---

[2] C. M. Galloway, G. B. Dunning şi alţii, în „Theory into Practice : The Challenge of nonverbal awareness", vol. 10, no. 4, 1972 ; C. M. Galloway, *Teaching is Communicating : Nonverbal language in the classroom* ; D. C. Washington : *Association for student teaching*. NEA Bulletin, no. 29, 1970.

Observator .....

Profesor .....

Disciplina .....

Data .....

Intervalul de timp .....

Timpul în minute	p → g	p → sg	p → e	g → p	sg → p	e → p
0						
5						
10						

În general, în notare vom respecta următoarele cerințe: a) se notează manifestările comportamentale concrete urmînd indicațiile din anexa de conceptualizare; b) succesiunea notațiilor trebuie să permită individualizarea situațiilor educaționale care se structurează în intervalul de timp al unei unități de observație; c) fiecare notație se face pe coloana tipului de relație care ni se evidențiază urmînd succesiunea în timp de pe gradația anexată. Exemplu: profesorul explică întregii clase un anumit principiu științific fapt ce se menționează în coloana p → g; apoi întreabă un elev despre ce a înțeles și se notează în coloana p → e. Elevul răspunde, iar rolului profesorului îi sînt asociate în acest timp anumite comportamente nonverbale de nemulțumire notate în coloana e → p, respectiv în coloane p → g *corespund pe orizontală perioadei de timp* în care apar.

Pentru utilizarea celor două modele de observație pe eșantioane de timp, pentru fiecare unitate de observație sînt necesari cel puțin doi observatori, deși cele două modele pot fi folosite și independent.

2.2. *Cîteva indicații privind prelucrarea datelor.* Modelele de observație pe eșantioane de timp sînt instrumente de cercetare-acțiune răspunzînd la întrebările: ce informație se acumulează despre rețelele comunicative la care participă profesorul, cum se integrează el în aceste rețele, cum poate fi îmbunătățit procesul de comunicare pentru creșterea randamentului activității de predare-învățare?

Datele obținute prin primul model de observație pot fi folosite pentru calcularea indicelui de centralitate ale rețelei comunicative. Urmărind graficul relațiilor dintre profesor și elevi, vom distinge între relațiile directe în care profesorul se adresează elevilor și invers, fiecare elev colegilor săi sau grupului și relațiile indirecte cînd comunicarea între doi membri ai grupului educațional este mijlocită. În cazul nostru se poate constata că relațiile formale e → e sînt de cele mai multe ori indirecte, mijlocite de profesor. Rețeaua comunicativă ar fi deci formată, pe de o parte din relații directe de tipul (p → e) și, pe de altă parte, din relații indirecte de tipul (e → p → e).

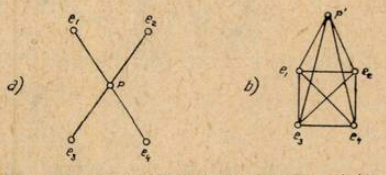


Fig. 2 Forma grafică a tipului de relații indirecte (a) și a celui de relații directe (b)

În acest context ne vom referi la procedeul formal de calculare a indicelui de centralitate a unei rețele comunicative, urmîndu-l pe Bavelas [3].

Fiecare rețea de comunicare se poate caracteriza printr-un graf (fig. 3) ale cărui noduri reprezintă pe profesor și elevi (P, e_1, e_2, e_3, e_4), iar arcele relațiile comunicative dintre membrii grupului. Fiecărui nod al grafului i se poate asocia cîte o depărtare minimă (d_{ij}) pînă la fiecare din celelalte noduri. Se obține astfel matricea depărtărilor pentru N = 5 subiecți dintr-un grup; se observă că pentru relațiile directe depărtarea este egală cu 1, iar pentru cele indirecte egală cu 2.

	P	e_1	e_2	e_3	e_4
P	0	1	1	1	1
e_1	1	0	2	2	2
e_2	1	2	0	2	2
e_3	1	2	2	0	2
e_4	1	1	2	2	0

Fig. 3

Pentru o rețea cu n noduri se definesc: pentru fiecare nod (i = 1, 2, ... n) indicele punctual de centralitate:

$$c_i = \frac{\sum_{i=1}^{n}\sum_{j=1}^{n} d_{ij}}{\sum_{j=1}^{n} d_{ij}} \qquad i \neq j$$

iar pentru întreaga rețea — indicele global de centralitate:

$$C = \sum_{i=1}^{n} c_i$$

Pe baza datelor din matricea asociată grafului care reprezintă rețeaua de comunicare din graficul din fig. 1, vom calcula indicele punctual de centralitate pentru fiecare nod al grafului:

$$c_1 = \frac{\sum_{j=1}^{5} d_{1j} + \sum_{j=1}^{5} d_{2j} + \sum_{j=1}^{5} d_{3j} + \sum_{j=1}^{5} d_{4j} + \sum_{j=1}^{5} d_{5j}}{\sum_{j=1}^{5} d_{1j}} = \frac{4+7+7+7+7}{4} = 8$$

Continuînd în același mod, vom obține: $c_2 = 4{,}57$; $c_3 = 4{,}57$; $c_4 = 4{,}57$; $c_5 = 4{,}57$. Nodurile se diferențiază între ele în funcție de indicele punctual de centralitate, cel mai mare fiind al profesorului ($c_1 = 8$).

[3] C. Flament, *Théorie des graphes et structures sociales*, Gauthier Villars, Paris, 1965, p. 70—72.

Indicele global de centralitate caracterizează rețeaua de comunicare ca structură integrală, diferențiind-o de alte tipuri de rețele din alte unități de observație sau din alte grupuri. În cazul nostru :

$$C = \sum_{i=1}^{5} c_i = 26,28$$

Calcularea indicelui de centralitate ne permite să apreciem pe baze obiective și în mod comparativ care sînt tendințele de centralizare a informației în diferite perioade ale lecției, de ce depinde această centralizare, cum se diferențiază rețelele de comunicare între ele în funcție de acest criteriu. Putem infera asupra modului de difuzare-receptare a informației și asupra relațiilor informativ-formative dominante din grup în timpul lecției.

O altă direcție de prelucrare a datelor colectate constă în calcularea frecvenței relațiilor dintre profesor și elevi în raport cu categoriile de conținut considerate, pe de o parte, iar pe de altă parte, în raport cu categoriile de conținut și perioadele diferite de timp dintr-o lecție sau dintr-o unitate de observație. Această analiză o considerăm atît prin aspectele cantitative, cît și prin cele calitative, adică prin gradul de individualizare-cooperare în învățare-predare, căile de activare a personalității elevului în funcție de sarcinile didactice etc.

Datele obținute prin cel de-al doilea model de observație exprimă dinamica comportamentelor verbale și nonverbale asociate statutului profesorului și caracterizarea modului său de integrare în relațiile cu elevii ca fiind directiv (autoritar) sau afectuos. Pe baza acestor date se pot analiza căi de acțiune care să fie concordante cu modelele culturale acceptate - apreciate de elevi și care se dovedesc eficiente în ridicarea randamentului practicii de predare-învățare.

Cercetarea activității didactice admițînd ca variabilă independentă timpul poate avea un caracter iterativ, desfășurată în funcție de necesitățile concrete care apar în diferite situații și condiții pedagogice.

Conf. univ. dr. CONST. PĂUNESCU

Activitatea intelectuală și sistemul integrator al limbajului

În toate direcțiile în care știința investighează legile de organizare a materiei se conturează, din ce în ce mai precis, existența unor forme dinamice, ierarhizate și asamblate funcțional, anume sistemele. Întreaga clasificare a științelor se bazează pe o sistematică a sistemelor [1].

Ne vom mărgini la discutarea modului de organizare în sisteme a unora dintre ramurile științelor cu cele mai evidente implicații în fenomenul limbajului uman. Dorkington (1939), plecînd de la constatări de biogenetică, biochimie și biofizică cuantitativă, stabilește o evoluție a „sistemului genetic".

L. Bertalanffy definește sistemul „ca un ansamblu de elemente aflate în interacțiune" și adaugă că numai în măsura în care „noi cunoaștem ansamblul elementelor care îl compun (componenților) și relațiilor care există între ele, numai astfel putem să sesizăm nivelurile superioare ale elementelor constitutive" [2]. Or, organismul nu este altceva decît „o ordine ierarhizată de *sisteme deschise*, a cărei permanență este asigurată prin mișcări de schimb între componenți, realizată pe principiul de sisteme și structuri funcționale care au suferit în decursul existenței lor o specializare operativă.

Întreaga organizare a activității nervoase este bazată pe ideea de sistem (sistem nervos central, sistem reticulat, sistem proprioceptiv etc.), iar aceste sisteme se împart în subdiviziuni, funcții etc. Există deci prezent axul ordonator și ierarhizant al principiului de sistem.

Pe de altă parte, întreaga activitate psihică de reflectare se definește în cadrul unui raport între două sisteme. „Reflectarea a fost definită ca o categorie care desemnează produsul specific al unui sistem material asupra altuia, care reprezintă o reproducere în altă formă a particularităților primului sistem în particularitățile celui de-al doilea sistem" — U. Kraintev, 1963 [3].

Aplicarea teoriei sistemelor în psihologie — și mai ales în neurofiziologie — a avut drept efect nu numai o explicare a unor fenomene ale „cutiei negre", ci și unele aplicări practice. Aceste realizări tehnice se bazează pe structurile sistemului neuropsihic și reproduc, prin aparate cu autoreglare, activități neuro-

[1] J. Piaget, *Logique et connaissance scientifique*, Encyclopédie de la Pleiade, Paris, 1961.
[2] L. von Bertalanffy, *Problems of life*, Harper Torch Book, New York, 1960, p. 11.
[3] A. Kreindler, *Dinamica proceselor cerebrale*, Ed. Academiei R. S. România, 1967, p. 29.

psihice ca percepția — aparatul se numește „percepton" [4], recunoașterea imaginilor — Pandemonium lui O. Selfrige, sau „Adeline și Madeline" (adaptative liniar neuron) [5].

În literatura română de ultimă actualitate, lucrările lui Ed. Nicolau, C. Bălăceanu, în neurocibernetică și psihocibernetică, Gh. Zapan, cu aplicare în psihologie și pedagogie, și unele tentative externe, dar interesante, de „introducere" într-o psihologie sistemică ale lui M. Golu și A. Dicu circumscriu în perimetrul (din care am exclus domeniul lingvisticii) de cercetări de unde vor fi generate acele forțe de transformare a gîndirii psihologice.

M. Golu și A. Dicu stabilesc, pe baza criteriilor de cunoaștere ale sistemelor biologice și sociale, caracteristicile de tip ale sistemului psihicului uman: „În primul rînd omul (personalitate complexă) ne apare ca un sistem care întrunește următoarele atribute: integral, deschis, dinamic, hipercomplex și probabilist. Dacă la aceasta adăugăm dimensiunile autoorganizării și autoreglabilității obținem imaginea unui sistem cibernetic de cel mai înalt ordin" [6].

Evident, avem un ansamblu (construcție) de tip izomorf, rezultat din interconectarea structurilor sau sistemelor substanțiale (anatomo-morfologice), funcționale (fiziologice), esențial biologice (energetice), psihologice sau sociologice (informaționale). Ansamblul sau construcția se realizează prin integrarea funcțional-operațională după modelele imaginistice, simbolice și logice (categoriale), prin intermediul unui alfabet de semne verbale. Deci, fie că informația pornește din interiorul sistemului, fie că este generată de sistem, ea este supusă pe niveluri structurale și funcționale ale transformării cantitativ-calitative. Structura stimulilor obiectului devine „model" neurologic, simbolic și apoi logic, care se comunică prin semne, deci prin limbaj.

Implicarea, ca forme fundamentale ale alfabetului utilizat, a sistemului psihic al simboliei, semanticii și sensului verbal definește limbajul ca o structură axială a „marelui sistem" psihic.

Aplicarea teoriei informației a accentuat — cum este și firesc — alcătuirea limbajului ca sistem de comunicare. De aceea, există un „model cibernetic al limbajului", construit după cerințele teoriei sistemice.

„Întreg sistemul de comunicare (prin limbaj, n.n.) funcționează ca un sistem cibernetic foarte complex" [7]. Componenta acestui sistem este dată, după cum am văzut, de interacțiunea structurilor și funcțiilor psihicului uman și de caracterul izomorfic al sistemului psihic. M. Golu și A. Dicu au pornit de la relația mediu-om-psihic și au delimitat psihicul ca subsistem în raport cu „sistemul om" sau ca sistem luat în sine. C. Bălăceanu și Ed. Nicolau pornesc de la limbaj ca sistem de comunicare și-i stabilesc conexiunile și interrelațiile în cadrul unui ansamblu de sisteme psihice.

Ceea ce reținem din organigrama sistemului de comunicare al limbajului este că această funcție fundamentală a limbajului nu este produsă fără implicarea tuturor sistemelor subordonate sau supraordonate marelui sistem psihic.

---

[4] R. Ronsenblatt, *The perception. A probabilistic model for information, stocage and organization in the brain*, in „Psychological Review", 65,6/1958, p. 386—408.

[5] C. Yonita, S. Iacobi, D. Goldatsin, *Self — organizing Systeme*, 1962, Spaarten Books, Washinghton, D. C. 1962.

[6] M. Golu, A. Dicu, *Introducere în psihologie*, Ed. științifică, București, 1971, p. 89.

[7] C. Bălăceanu, Ed. Nicolau, *Personalitatea umană, o interpretare cibernetică*, Ed. Junimea, Iași, 1972, p. 208.

Pentru ca să se realizeze comunicarea prin limbaj este necesară o integrare operațională a informației în fiecare structură a subsistemului cognitiv, sau a sistemului gîndirii, unde, după modelul funcțional al fiecărui sistem și subsistem, informația este prelucrată, transformată și integrată sub stări din ce în ce mai încărcate de valori abstracte și semnificații. Limbajul constituie sistemul de captare a mulțimilor informaționale de toate categoriile și de distribuire a acestora tuturor structurilor, pentru a le prelucra după un model specific limbajului, în a cărui compoziție conceptul este definitoriu, și nu cuvîntul.

Datorită funcției semiogenetice, informația, în timpul difuzării și transformărilor ei în structurile și sistemele psihice, modelează prin energia ei specifică aparatele și sistemele. Oricît de perfect (din punct de vedere biochimic) ar fi angrenate structurile informațiilor verbale în memoria de lungă durată, verbalizarea nu va deveni limbaj decît atunci cînd prelucrarea acestor structuri va fi executată după modelul operațional (sinteză operațională) al limbajului.

Am pomenit de funcția de comunicare bipolară a limbajului. Sistemul limbajului este un sistem de autoreglare, perfectibil la infinit, datorită acestei bipolarități a funcției sale fundamentale generată de esența semiotică a sistemului.

Sistemul limbajului este în cadrul ansamblului sistematic al personalității umane unul dintre cele mai echilibrate sisteme. Acest echilibru este dat de tipul de relații intersistematice și de mare posibilitate compensatorie [8]. Sistemul limbajului — în înțelesul pe care îl atribuim — nu poate fi distrus decît prin multiple leziuni ale substanței cerebrale.

Singura activitate a scoarței cerebrale fixată pe un singur emisfer care se poate transfera pe celălalt emisfer este activitatea de producere și organizare a limbajului (Penfield și Roberts). Desigur, schițarea unei explicitări din perspectiva sistemică a limbajului ne pune la dispoziție o modalitate de a înțelege relația exactă dintre procesele intelectuale și limbaj, care se definește ca o *relație intersistemică*, dar nu poate să îngăduie o îndreptare completă și complexă a limbajului ca sistem. Faptul ascunde o intenție. A doua problemă pe care o anunțăm era constituită de pozițiile sistemului limbajului în „ansamblul supersistemului" sau „marelui sistem psihic".

Limbajul constituie un sistem deschis, întrucît el se realizează prin interconexiuni în cadrul sistemelor individuale și sistemelor sociale, de grup. „Condiția necesară a cooperării mai multor creiere este circulația informației între ele. Rezultă, de aici, necesitatea unui sistem cibernetic de legături între creiere, sisteme constituite de limbaj" [9].

Sistemul limbajului are o dublă deschidere : una este constituită de interrelațiile cosistemice prin structurile și funcțiile semiogenetice, deci o comunicare intersistemică, intrapsihică (interioară) și cea de-a doua între două sau mai multe (sisteme) conștiințe externe, cu precădere prin codul lingvistic. În orice împrejurare, cele două modalități de comunicare nu funcționează complet sepa-

---

[8] Const. Păunescu, *Mental Health in the Disorder of the communication through Verbal and Written Speach, 7th International Congres of Mental Health*, London, 1969.

[9] Ed. Nicolau și C. Bălăceanu, *Elemente de neurocibernetică*, Ed. științifică, 1967, p. 267.

rat, ci printr-o schimbare de dominantă. Comunicarea intrasistemică constituie, atunci cînd sistemul este comutat pe dominanta extrasistemică, un sistem de reglaj pentru aceasta. Atunci cînd dominanta este intracomunicarea, cealaltă formă constituie (prin intermediul conştiinţei) sistemul de reglaj. Cînd sistemul se decompensează, adică cele două modalităţi funcţionează anarhic sau nesincronic, se produce o stare specială a ansamblului sistemic de tip patologic. În lucrarea noastră — Limbaj şi intelect — am încercat să pătrundem în zona de osmoză a structurilor şi funcţiilor limbajului care permit atît reglarea cît şi generarea programului întregului sistem, prin intermediul limbajului.

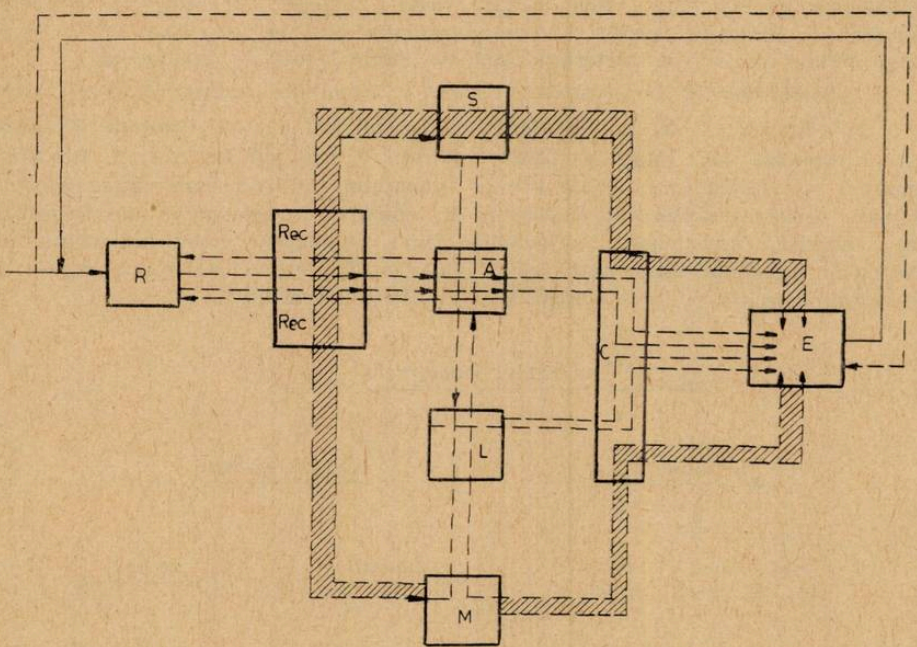


Fig. 1

Dacă am opera o simplificare a organigramei limbajului, dată de Ed. Nicolau şi Roşeanu, prin înlocuirea „elementelor" cu „blocuri", sau sisteme, am obţine o imagine a unei organigrame de ansamblu sistemic, în care inter şi intraconectează limbajul. Avem deci R = sistemul recepţiei, cu structurile perceptive şi Rec-Rec$_1$ = sistemul recuncaşterii, cu structurile reprezentărilor, care se serveşte de sistemul memoriei de scurtă durată şi de lungă durată (M) în contextul sistemului gîndirii (G), al sistemului logic (L) şi al sistemului afectiv (A). Sinteza operaţiilor intersistemice se serveşte de sistemul comportamental (C), care produce şi selecţionează sistemul (E) răspunsurilor de ieşire.

Transformarea energiei informaţionale verbale şi senzoriale de la imput-ul cu realitatea şi pînă la formularea răspunsului, care poate fi de natură verbală,

sau de alt tip, bazat însă pe simbol şi semnificaţie, are nevoie nu numai de utilizarea schemelor limbii, ci a întregului complex sistemic.

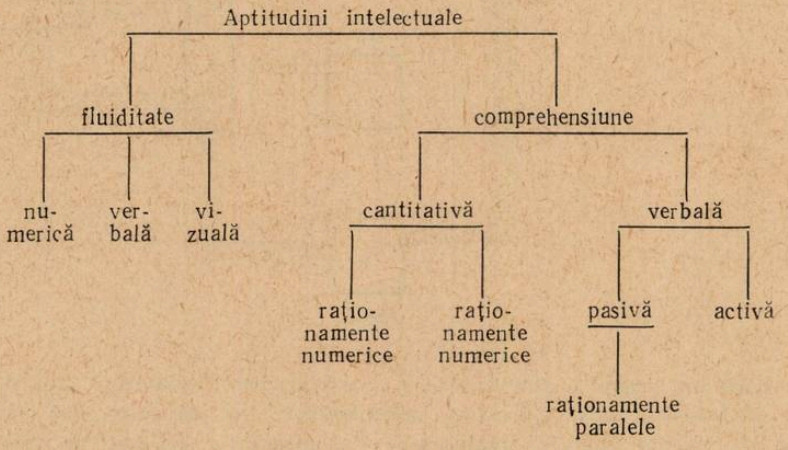
Sistemul limbajului ar putea fi conturat nu în afara celorlalte sisteme, ci, aşa cum îl delimitează liniile punctate, în interiorul sistemelor componente ale psihismului.

Corespunde această delimitare cu relaţiile psihice stabilite între intelect şi limbaj în psihologia de tip clasic ? Vom face apel la o modalitate de interpretare a structurilor psihice şi a relaţiilor intrastructurale, anume la teoria factorială.

Pentru că scopul nostru nu este să prezentăm cititorilor nici esenţa şi nici metodologia acestei teorii, vom înfăţişa două „modele" ale relaţiilor factoriale care definesc intelectul, pentru a putea surprinde locul pe care limbajul îl ocupă într-o anume constelaţie factorială faţă de intelect sau de inteligenţă.

J. Ahamavaara [10] dă următoarea schiţă a factorilor „aptitudini intelectuale".

Atît fluiditatea, cît şi comprehensiunea, cei doi factori esenţiali ai atitudinii intelectuale, sînt axaţi pe factorii de limbaj, întrucît factorul de fluiditate numerică şi verbală sînt „produse" ale limbajului, tot aşa cum raţionamentele de toate tipurile aparţin tot limbajului în operaţiile combinatorii ale factorilor care determină aptitudinea intelectuală, fiind de natura unor interrelaţii de tipul celor existente între structură şi funcţie (J. Piaget). Al doilea model al intelectului este luat de la psihologul P. J. Guilford [11] (vezi fig. 2).



Acest model tridimensional a fost folosit şi de cei doi autori ai *Introducerii în psihologie,* tocmai pentru a demonstra relaţiile din cadrul structurii gîndirii din perspectiva analizei factoriale : „Modelul factorial preconizat de Guilford, conchid autorii, reprezintă structura împletirii diferitelor tipuri de acţiuni

[10] J. Ahamavaara, *On the unified factor theorie of minde,* Annales Akademice.
[11] P. J. Guilford, *Three faces of intellect,* „The American Psychologist", 1959, p. 14, nr. 8.

pe baza diferitelor genuri de informaţie“ [12] şi deci se apropie ca „perspectivă“ de o viziune sistemică.

Orice „operaţie“ intelectuală are loc pe baza factorilor de conţinut — care în majoritate sînt cuprinşi de noi în structura limbajului. Rezultatele gîndirii, după cum mai recent au demonstrat cei mai competenţi psihologi ai relaţiei gîndire-limbaj (J. Piaget, T. Slama-Cazacu etc.), sînt produse de tipul „claselor“, sistemelor, predicţiilor etc. La toate aceste rezultate, cît şi la formulele comportamentale inteligente, limbajul constituie factorul fundamental.

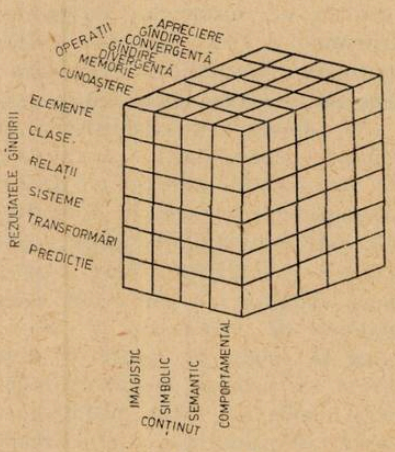


Fig. 2

O bună parte dintre modelele sau testele prezentate de către P. J. Guilford pentru determinarea factorilor intelectivi au fost folosite şi de către noi.

Reprezentarea tridimensională (în volum) a lui P. Guilford este foarte sugestivă pentru „spaţiul psihic“ real.

Limbajul, deci, se constituie ca sistem în ansamblu sistemic al psihicului uman sau, într-o altă modalitate, ca subsistem al gîndirii, al intelectului. Fie în calitate de sistem, fie în aceea de subsistem, limbajul se află cu celelalte sisteme în trei modalităţi de relaţie. Primul tip de relaţii sînt intrasistemice, relaţiile dintre structurile sistemului şi funcţiile limbajului, aşa cum le-am înfăţişat în capitolul anterior. Al doilea tip de relaţii sînt intersistemice şi, în cadrul acestui tip, limbajul stabileşte raporturi de funcţionalitate cu celelalte sisteme. Al treilea tip de relaţii, specifice numai limbajului, sînt parasistemice şi sînt date de factorul creativitate pe care îl posedă limbajul. Aceste trei tipuri de relaţii sînt rezultatul structurii interne, funcţionalităţii şi finalităţii limbajului. Ca structuri, limbajul este un sistem integrat. Ca funcţionalitate, limbajul se determină ca un sistem integrator.

*

Pedagogia contemporană — definindu-se din ce în ce mai mult ca o ştiinţă de sinteză — a fost receptivă la aplicarea atît a teoriei sistemelor, cît şi a teoriei informaţiei în diversele ei sectoare. În special s-au încercat aplicări fructuoase la învăţămînt, definindu-l ca un sistem deschis în cadrul ansamblului plurisistemic al societăţii. Educaţia însăşi a fost modelată pe baza teoriei sistemelor. Cerinţa de bază a unui sistem este să producă, să transmită, să recepţioneze şi să modifice informaţia, modificînd starea sistemului sau sistemelor interconectante.

Cea mai mare cantitate de informaţie în cadrul sistemului de învăţămînt este de ordin verbal şi se transmite prin intermediul codului lingvistic. Trans-

[12] M. Golu, A. Dicu, *Op. cit.*, p. 161.

miterea informației de la sistemul învățămîntului la sistemul psihicului uman nu se face în mod linear ca între sistemele închise, ci se face pe baza unor raporturi binare. Relația dintre sistemele luate în discuție folosește drept canal fundamental limbajul. Limbajul îndeplinește nu numai această legătură informațională, ci se încorporează funcțiilor de reglare și în special de reglare de dezvoltare a ambelor sisteme. În cadrul cunoașterii și al învățării, procese fundamentale ale sistemului educațional, limbajul determină funcția negentropică a sistemului [13]. Orice activitate intelectuală — și cu atît mai mult cea școlară — organizează, ierarhizează, ordonează informația și structurează prin aceasta cunoașterea. Intelectul uman funcționează pe principiul antientropic [14].

În perspectiva cuantificării există supoziția că ceea ce modifică starea sistemului psihic, adică cunoașterea, este cantitatea de informați transmisă firește pe canalul limbajului. Această poziție ignorează faptul fundamental al interrelațiilor sistemice, în care funcția de reglare, de dezvoltare a sistemului psihic este rezultatul în mare măsură al funcției semiogenetice, funcție comună a gîndirii și limbajului, care dezvoltă structura intelectuală umană [15]. De aceea, trebuie subliniat că nu orice schimb de informație — sau mai precis orice modalitate de informație — duce la dezvoltarea structurii intelectuale. Este necesar să existe un raport de adecvare între cantitatea și calitatea informației cuprinsă în sistemul de învățămînt și starea sistemului psihic, în speță a sistemului limbajului. Am arătat cu alt prilej ce rol îndeplinește limbajul în procesul de handicapare intelectuală, fenomen definit de noi ca un raport de neadecvare între potențialul intelectual al subiectului și sistemul de cerințe ale învățămîntului. De altfel, cea mai mare parte dintre psihologii autorizați ai timpului acordă limbajului un rol esențial în structurarea și funcționalitatea intelectului uman (J. Piaget, L. Carmichel, A. Luria, A. Vîgotski, T. Slama-Cazacu etc.). Relația dintre școală și elevi nu se rezumă, însă, așa cum din nefericire se crede, numai la informația științifică, ci, în perspectiva procesului de modernizare a învățămîntului ea trebuie să fie de tipul *comunicării totale* (Mayer-Eppler).

După cum s-a observat, noi atribuim funcției semiotice un rol deosebit în comunicarea multiformă umană, în cadrul căreia codul verbal constituie modalitatea majoră, dar nu exclusivă. În educația modelatoare educațională, comunicarea are loc pe foarte multe rețele ca, de pildă, cea a gestului, a expresiei mimice, a atitudinilor, a manifestărilor afective, a tăcerii, a contextului etc. Existența unor forme denumite moderne — ca cele audio-vizuale — are rezultate nu prin facilitare, prin economisire de efort intelectual, ci prin stimularea sistematică a funcției semiotice, adică aceste mijloace se bazează pe capacitatea psihicului uman de a recepționa o multiplicitate de semne, de a le integra într-un cadru de tipul situației semiotice [16]. Această funcție integratoare stă la baza cunoașterii umane și ea permite organizarea unor programe de ac-

---

[13] Gh. Zapan, *Mathematic modelling of uman activities and of process of evolution*, „Revue roumaine des sciences sociales", T. 10, nr. 1/1967.
[14] M. Maliţa, *Omul, fiinţă antientropică*, „Contemporanul", 1970.
[15] C. Păunescu, *Limbaj şi intelect*, Ed. ştiinţifică, 1973. *Implicaţiile limbajului în handicapul intelectual*, comunicare, Colocviul de psiholingvistică şi lingvistică aplicată, oct. 1972.
[16] A. Schaff, *Introducere în semantică*, Ed. ştiinţifică, 1967.

țiune comportamentală reglabile prin limbaj[17] și de programe hipercomplexe din structura personalității umane. Personalitatea umană lipsită de comunicarea verbală[18] nu este anulată, ci, modificată, decompensată. În măsura în care funcția semiotică, deci intelectul, rămîn în limite normale, cunoașterea este posibilă și structurarea personalității se produce prin comutarea canalelor de comunicare[19]. Rolul limbajului, care sintetizează comunicarea totală fără de care procesul educațional nu poate fi complet și eficient[20] nu a constituit o preocupare corespunzătoare în literatura pedagogică. Interferențele de integrare a limbajului în cadrul relațiilor intrasistemice și al celor intersistemice ne deschid o perspectivă certă și fructuoasă în stabilirea rolului excepțional pe care-l joacă limbajul în dezvoltarea personalității umane. De altfel, există tendința, timidă deocamdată, de a include educația limbajului ca latură a procesului educațional în general, așa cum procedează pedagogul cehoslovac J. Vana[21]. Motivația — pe baza teoriilor moderne de explicitare a structurii și scopului acțiunii educaționale — ni se pare a fi suficient de solidă pentru a susține ca o necesitate „care se transformă în generalitate" (Aristotel) introducerea unei secțiuni speciale în teoria generală a educației consacrate rolului limbajului în dezvoltarea personalității, a organizării și determinării procesului motivațional și decizional, în dirijarea comportării și integrării sociale complexe și eficiente.

Concomitent cu latura explicativă sînt necesare existența și dezvoltarea unei metodologii a educării limbajului și a educării prin medierea limbajului. Limbajul joacă un rol primordial în modelarea proceselor afectiv-comportamentale, tot așa după cum el clădește minunata arhitectură a gîndirii umane[22] și susține, prin asimilarea și integrarea valorilor socio-morale și spirituale, funcționalitatea conștiinței umane[23].

Dezvoltarea unui învățămînt modern, cu toate componentele sale, nu poate fi concepută fără o reconsiderare a rolului comunicării totale, a comunicării prin limbaj oral, scris și a mijloacelor paralingvistice. Oricum ar fi codificată informația, ea se servește de o formă „scrisă", reprezentată. Implicațiile scriscititului — care sînt modalități ale comunicării prin limbaj — sînt încă neestimate în perspectiva atingerii gradului de eficiență solicitată de învățămîntul contemporan. J. W. Goethe spunea că „la început a fost fapta". Aserțiunea lui rămîne valabilă pentru orice act uman. Dar putem adăuga din aceeași perspectivă : orice fapt în conștiința umană se transformă în cuvînt.

Modelarea actelor și acțiunilor umane se bazează pe legătura structural dinamică dintre act-cuvînt și conștiință. Și dacă teoria (și, firește, mai ales practica) acțiunii educaționale consacră atîta energie investigatorie și metodologică capitolelor care privesc dezvoltarea și educarea conștiinței și a actelor, nu poate exclude, fără consecințe perturbatorii, cel de-al treilea termen de mediere și integrare — cuvîntul

---

[17] A. Luria, *Dezvoltarea limbajului și formarea proceselor psihice*, în *Psihologia în U.R.S.S.*, Ed. științifică, Buc., 1963.

[18] C. Păunescu și colab., *Nedezvoltarea vorbirii copilului*, E.D.P., Buc., 1973.

[19] *Idem.*

[20] P. Apostol, *Modelarea acțiunii educaționale*, în „Fundamenta paedagogiae, E.D.P., Buc., 1970, vol. III, p. 141.

[21] V. Hass, *Însemnări despre situația actuală în știința noastră pedagogică și despre sarcinile ei cele mai apropiate*, în „Pedagogica" nr. 2, Praha, 1969, p. 254—258.

[22] Constantin Păunescu, *Mental Health in the Disorder of the communication through Verbal and Written Speach*, 7 International Congres of Mental Health, London, 1969.

[23] J. F. Richard, *Le rôle mediateur du language*, în „Bulletin de psychologie", Paris, t. 19, nr. 247, 1966, p. 550—556.

Dr. DUMITRU MUSTER — L.A.P.I. — I.C.P.P.D.
Profesori: SIMONA CHIRIȚESCU, MIHAI CORUȚIU și LUCIA-DOINA TIREA — Liceul C. A. Rosetti — București

Lecții cu elemente de învățămînt programat la fizică*

Modernizarea învățămîntului este un proces complex și continuu [1] la a cărui desfășurare sînt așteptate contribuțiile practice, cît de mici, dar care se adună, ale numeroșilor slujitori ai școlii [2]. În acest sens, și spre a stimula și alte încercări, prezentăm experimentarea noastră privind introducerea, în lecția curentă a clasei obișnuite, a unor elemente de învățămînt programat. Fiindcă, este cert, programarea pedagogică poate influența mult pedagogia școlii clasice [3].

Ni s-a părut că, din teoria învățămîntului programat [4], se integrează util în lecția ținută de profesor, cu o clasă normală, în cadrul organizatoric cunoscut, mai ales:

— sistematizarea conținutului lecției în secvențe (pași) mici, care să se urmeze logic, fără nici un gol în șirul lor;

— participarea activă la lecție a fiecărui elev, pe parcursul întregului ei șir de secvențe;

— controlul continuu și imediat al activității elevilor, cu prezentarea răspunsului corect după fiecare etapă de lucru independent („conexiune inversă", „întărire").

Am considerat că nu putem păstra în lecție, care se desfășoară ca o activitate colectivă și într-un răstimp determinat, decît parțial:

— munca independentă a elevilor (prin forța lucrurilor, după fiecare etapă de lucru personal — la care elevii sînt obligați curent — urmează participarea tuturor la răspunsul corect și complet);

— (corelativa la punctul precedent) munca în ritm personal a fiecărui elev (după fiecare etapă de muncă independentă, stabilită în funcție de bugetul de timp al lecției, se solicită elevilor formularea unui răspuns);

— repetițiile (pașii de fixare) sînt lăsate mai ales pentru munca de acasă e elevilor (bugetul de timp al lecției, destul de încărcat, nu le găsește loc — și ele nici nu sînt necesare pentru elevii buni și mulți din cei mijlocii).

Ne-am propus să dăm atenție nu numai transmiterii informației, care — în învățămîntul programat — este bine servită, ci și aspectului formativ al învă-

---

* Lecțiile au fost elaborate de M. Coruțiu și S. Chirițescu, după un proiect L.-D. Tirea; discutate și precizate în colectivul autorilor, au fost ținute în clase paralele de M. Coruțiu, cu completări operate împreună cu D. Muster; elaborarea prezentării, D. Muster, cu consultarea colectivului autorilor.

tării [5]. Am propus, în acest sens, exerciții și teme (în testele de verificare și pentru lucrările de acasă) care solicită gîndirea (nu memoria) și care sînt în măsură să consolideze deprinderi intelectuale.

În ce privește schema lecției, ne-am încadrat în planul simplu și clasic al lecției „fragment de învățămînt" [6], cu etapele mari „pregătire", „tratare", „aplicare", în înțelesul complex, epuizînd toate aspectele procesului instructiv-educativ, teoretizat în pedagogia noastră școlară interbelică (și care merită să fie reconsiderată) [7].

*

Lecția experimentată de noi intitulată *Interferența undelor* este prevăzută în programa de fizică pentru anul II de liceu. Conținutul ei este variat, cuprinzînd informații din domeniul fizicii, o experiență și aplicații ale matematicii. „Predată" în regimul lecției clasice, utilizînd „metoda activă", ea are durata unei singure ore de clasă. Ritmul rapid în care se desfășoară lecția se datorește faptului că se recurge la cele mai prompte observații și răspunsuri ale elevilor la problemele care se pun și că se desfășoară la nivelul primilor elevi ai clasei. Introducînd elementele de învățămînt programat indicate, durata lecției este de două ore (vom discuta această situație în concluzii).

Fiecare oră se sfîrșește cu un test de verificarea satisfacerii sarcinilor de învățare.

Informațiile și temele de lucru — cu răspunsurile lor — au fost aduse la cunoștință elevilor cu ajutorul retroproiectorului ; se pot folosi însă și planșe pentru fiecare secvență.

Răspunsurile la teme erau acoperite (pe clișeul retroproiectorului) și descoperite după răstimpul acordat pentru munca independentă. În cazul folosirii planșelor, răspunsurile sînt scrise pe planșe separate și se prezintă la momentul determinat.

În timpul activității individuale a elevilor, profesorul a trecut pe la locurile lor de muncă, spre a controla, a constata (pentru eventuale comentarii cu clasa întreagă) și a îndruma (intervenție de tipul lecției clasice, în timpul muncii individuale ; totuși, o formă de „întărire").

Elevii consemnează informațiile în caietele lor. Pentru temele de muncă individuală, își împart pagina în două spații egale, printr-o linie verticală (jumătatea din stînga, jumătatea din dreapta), după transcrierea temei. Lucrează individual în stînga. Transcriu în dreapta numai dacă au greșit sau numai ce este în plus peste lucrarea personală. În felul acesta, fiecare elev are o evidență rapidă a părților lui slabe, asupra cărora va trebui să mai stăruie acasă ; și profesorul are aceeași evidență, care, la nivelul colectiv, poate constitui și un control al eficienței programării (predării) la fiecare temă și al lecției întregi.

*

Prezentăm lecția, secvență cu secvență. Răspunsurile poartă o linie verticală în stînga. În paranteze sînt scrise indicații pentru profesor, care nu apar în textul oferit elevilor.

Pregătirea lecției constă din distribuirea testului de verificare a lecției precedente, *Ecuația undei plane*, care, în cazul nostru, este chiar o pregătire în sensul atribuit acestei etape a lecției, fiindcă precizează elementele care se utilizează în lecția nouă.

Tratarea se dezvoltă în secvențele care urmează, după ce s-a făcut *Anunțarea* lecției noi, — moment cu semnificații cunoscute [7].

Prima oră

Informația 1

Într-un vas cu apă se găsesc două surse de oscilație S_1 și S_2 având aceeași pulsație ω și amplitudini a_1 respectiv a_2. Fie P un punct situat la distanța x_1 de S_1 și x_2 de S_2. (Se face și experiența respectivă. Elevii sînt îndemnați să observe fenomenul).

Tema 1. Scrieți ecuația elongației y_1 a punctului P cînd oscilează numai sursa S_1.

(timp de lucru 30 s.) | $y_1 = a_1 \sin \left(\omega t - \frac{2 \pi x_1}{\lambda}\right)$

Tema 2. Scrieți ecuația elongației y_2 a punctului P cînd oscilează numai sursa S_2.

(30 s.) | $y_2 = a_2 \sin \left(\omega t - \frac{2 \pi x_2}{\lambda}\right)$

Tema 3. Ținînd cont de observațiile făcute în cadrul experienței, apreciați din cîte oscilații este compusă elongația rezultantă y a punctului P cînd ambele surse oscilează.

(1 min.) | Din două. Se poate scrie : $y = y_1 + y_2$

Informația 2

La experiență s-a observat că în toate punctele situate la suprafața lichidului are loc suprapunerea a două unde. Fenomenul de suprapunere a două sau mai multe unde se numește *interferență*.

Zona unde se produce suprapunerea undelor se numește *cîmp de interferență*. Punctul P aparține cîmpului de interferență.

Tema 4. Arătați care este forma ecuației elongației rezultante y în punctul P. Precizați ce mărimi trebuie cunoscute pentru a afirma că elongația rezultantă este cunoscută.

(1 min.) | $Y = A \sin \left(\omega t - \frac{2 \pi x}{\lambda}\right)$

$\left(\text{trebuie cunoscute A și } \frac{2 \pi x}{\lambda}\right)$

Tema 5. Pentru a calcula amplitudinea rezultantă A și faza inițială $\frac{2\pi x}{\lambda}$ sînt necesare următoarele calcule :

1°. Egalați expresia elongației rezultante y cu suma expresiilor elongațiilor componente.

(2 min.)

$$A \sin\left(\frac{2\pi t}{T} - \frac{2\pi x}{\lambda}\right) = a_1 \sin\left(\frac{2\pi t}{T} - \frac{2\pi x_1}{\lambda}\right) + a_2 \sin\left(\frac{2\pi t}{T} - \frac{2\pi x_2}{\lambda}\right)$$

2°. Relația obținută trebuie să fie verificată pentru orice valoare a timpului t. Verificați aceasta pentru t = T. Aduceți la forma cea mai simplă.

Indicații : $\sin(a - b) = \sin a \cos b - \cos a \sin b$.

$$A\left(\sin\frac{2\pi t}{T}\cos\frac{2\pi x}{\lambda} - \cos\frac{2\pi t}{T}\sin\frac{2\pi x}{\lambda}\right) =$$

$$= a_1\left(\sin\frac{2\pi t}{T}\cos\frac{2\pi x_1}{\lambda} - \cos\frac{2\pi t}{T}\sin\frac{2\pi x_2}{\lambda}\right) +$$

$$+ a_2\left(\sin\frac{2\pi t}{T}\cos\frac{2\pi x_1}{\lambda} - \cos\frac{2\pi t}{T}\sin\frac{2\pi x_2}{\lambda}\right.$$

Pentru t = T se obține :

(5 min.)

$$A\left(\sin\frac{2\pi}{T}T\cos\frac{2\pi x}{\lambda} - \cos\frac{2\pi}{T}T\sin\frac{2\pi x}{\lambda}\right) =$$

$$= a_1\left(\sin\frac{2\pi}{T}T\cos\frac{2\pi x_1}{\lambda} - \cos\frac{2\pi}{T}T\sin\frac{2\pi x_1}{\lambda}\right) +$$

$$+ a_2\left(\sin\frac{2\pi}{T}T\cos\frac{2\pi x_2}{\lambda} - \cos\frac{2\pi}{T}T\sin\frac{2\pi x_2}{\lambda}\right)$$

Simplificînd prin T și ținînd seama că $\sin 2\pi = 0$ și $\cos 2\pi = 1$, expresia devine

$$-A\sin\frac{2\pi x}{\lambda} = -a_1\sin\frac{2\pi x_1}{\lambda} - a_2\sin\frac{2\pi x_2}{\lambda}$$

Înmulțind cu (—1) se obține :

$$A\sin\frac{2\pi x}{\lambda} = a_1\sin\frac{2\pi x_1}{\lambda} + a_2\sin\frac{2\pi x_2}{\lambda}$$

3°. Verificați relația pentru $t = T/4$. Aduceți la forma cea mai simplă.

5 min.)

Pentru $t = \frac{T}{4}$ se obține:

$$A\left(\sin\frac{2\pi}{T}\frac{T}{4}\cos\frac{2\pi x}{\lambda} - \cos\frac{2\pi}{T}\frac{T}{4}\sin\frac{2\pi x}{\lambda}\right) =$$

$$= a_1\left(\sin\frac{2\pi}{T}\frac{T}{4}\cos\frac{2\pi x_1}{\lambda} - \cos\frac{2\pi}{T}\frac{T}{4}\sin\frac{2\pi x_1}{\lambda}\right) +$$

$$+ a_2\left(\sin\frac{2\pi}{T}\frac{T}{4}\cos\frac{2\pi x_2}{\lambda} - \cos\frac{2\pi}{T}\frac{T}{4}\sin\frac{2\pi x_2}{\lambda}\right)$$

Simplificînd prin T și ținînd seama că $\sin\frac{\pi}{2} = 1$ și $\cos\frac{\pi}{2} = 0$,

$$A\cos\frac{2\pi x}{\lambda} = a_1\cos\frac{2\pi x_1}{\lambda} + a_2\cos\frac{2\pi x_2}{\lambda}$$

4°. Calculul amplitudinii rezultante A, se face adunînd membru cu membru cele două relații (2° și 3°) obținute, după ce au fost ridicate la pătrat.

(5 min.)

Indicații: $\sin a \sin b + \cos a \cos b = \cos(a - b)$; $\sin^2\alpha + \cos^2\alpha = 1$

$$A^2\sin^2\frac{2\pi x}{\lambda} = a_1^2\sin^2\frac{2\pi x_1}{\lambda} + a_2^2\sin^2\frac{2\pi x_2}{\lambda} +$$

$$+ 2a_1a_2\sin\frac{2\pi x_1}{\lambda}\sin\frac{2\pi x_2}{\lambda}$$

$$A^2\cos^2\frac{2\pi x}{\lambda} = a_1^2\cos^2\frac{2\pi x_1}{\lambda} + a_2^2\cos^2\frac{2\pi x_2}{\lambda} +$$

$$+ 2a_1a_2\cos\frac{2\pi x_1}{\lambda}\cos\frac{2\pi x_2}{\lambda}$$

$$A^2 = a_1^2 + a_2^2 + 2a_1a_2\left(\sin\frac{2\pi x_1}{\lambda}\sin\frac{2\pi x_2}{\lambda} + \cos\frac{2\pi x_1}{\lambda}\cos\frac{2\pi x_2}{\lambda}\right)$$

$$A^2 = a_1^2 + a_2^2 + 2a_1a_2\cos\left(\frac{2\pi x_1}{\lambda} - \frac{2\pi x_2}{\lambda}\right)$$

$$A = \sqrt{a_1^2 + a_2^2 + 2a_1a_2\cos\frac{2\pi}{\lambda}(x_1 - x_2)}$$

5°. Calculul fazei inițiale $\frac{2\pi x}{\lambda}$ a elongației rezultante se face împărțind membru cu membru relațiile 2° și 3°.

(3 min.)

$$\operatorname{tg}\frac{2\pi x}{\lambda} = \frac{a_1\sin\frac{2\pi x_1}{\lambda} + a_2\sin\frac{2\pi x_2}{\lambda}}{a_1\cos\frac{2\pi x_1}{\lambda} + a_2\cos\frac{2\pi x_2}{\lambda}},$$

(3 min.)

de unde:

$$\frac{2\pi x}{\lambda} = \operatorname{arc\,tg} \frac{a_1 \sin \frac{2\pi x_1}{\lambda} + a_2 \sin \frac{2\pi x_2}{\lambda}}{a_1 \cos \frac{2\pi x_1}{\lambda} + a_2 \cos \frac{2\pi x_2}{\lambda}}$$

TEST 1

1. Cum trebuie să fie distanţele x_1 şi x_2 pentru a putea folosi ecuaţia undei plane în exprimarea elongaţiilor y_1 şi y_2 ?

(1 min.)

a) foarte mici, pentru că razele de curbură ale fronturilor de undă sînt şi ele foarte mici.
b) foarte mari, deoarece frontul de undă poate fi considerat plan.
c) oricum, deoarece ecuaţia $y = a \sin \left(\omega t - \frac{2\pi x}{\lambda}\right)$ este generală.

2. Elongaţia în punctul P, cînd oscilează numai sursa S_1 este $y_1 = a_1 \sin \left(\omega t - \frac{2\pi x_1}{\lambda}\right)$. Este corect să apară a_1 numai atunci cînd :

(1 min.)

a) mediul în care se propagă oscilaţiile este un mediu real (care absoarbe energie de la unde).
b) mediul este ideal, care nu absoarbe energie de la unde (se spune mediu nedisipativ).
c) orice fel de mediu, întrucît lucrul acesta nu prezintă importanţă.

3. Ce se înţelege prin interferenţă ?

(1 min.)

a) Suprapunerea a două sau mai multe unde.
b) Fenomenul de propagare a oscilaţiilor într-un mediu nedisipativ.
c) Suprapunerea a două sau mai multe unde plane.

4. Elongaţia rezultantă $\vec{y}$ este un vector obţinut prin însumarea vectorială a elongaţiilor $\vec{y}_1$ şi $\vec{y}_2$, adică: $\vec{y} = \vec{y}_1 + \vec{y}_2$. De ce se poate scrie relaţia scalară $y = y_1 + y_2$?

(1 min.)

a) pentru că în cazul adunării a doi vectori suma vectorială este egală cu suma scalară.
b) pentru că relaţia trebuie verificată în orice moment t.
c) pentru că vectorii componenţi sînt paraleli şi oscilează în concordanţă de fază avînd aceeaşi pulsaţie ω.

Model de corectare şi punctaj: 1 b = 2 puncte ; 2 b = 1,5 puncte ; 3 a = 1,5 puncte ; 4 c = 3 puncte.

Tema pentru acasă

Scrieți ecuația completă a elongației rezultante y.

$$Y = \sqrt{a_1^2 + a_2^2 + 2a_1a_2 \cos \frac{2\pi}{\lambda}(x_1 - x_2)} \sin \left(\omega t - \right.$$

$$\left. - \operatorname{arc\,tg} \frac{a_1 \sin \frac{2\pi x_1}{y} + a_2 \sin \frac{2\pi x_2}{\lambda}}{a_1 \cos \frac{2\pi x_1}{\lambda} + a_2 \cos \frac{2\pi x_2}{y}} \right)$$

Ora a II-a

Informația a 3-a

Am constatat că amplitudinea rezultantă A este o funcție de amplitudinile componente a_1 și a_2 și de diferența de drum d (unde $d = x_1 - x_2$) ; deci : $A = f(a_1, a_2, d)$.

Tema 6. Precizați de cine depinde A cînd amplitudinile a_1 și a_2 sînt constante. Cînd este posibil acest caz ?

(1 min.) | Dacă $a_1 = ct.$ și $a_2 = ct.$ atunci $A = f(d)$. Cazul este posibil pentru un mediu nedisipativ.

Tema 7. Precizați cum este A cînd a_1, a_2 și d sînt constante ?

(1 min.) | Dacă $a_1 = ct.$, $a_2 = ct.$ și $d = ct.$ atunci $A = ct.$

Informația a 4-a

Se numește *interferență staționară*, interferența în care toate punctele din cîmpul de interferență oscilează cu amplitudine constantă în timp.

Pentru un mediu nedisipativ, punctele care au aceeași diferență de drum au aceeași amplitudine.

Curbele care unesc punctele cu aceeași diferență de drum, deci curbele de egală amplitudine se numesc *franje de interferență*.

Tema 8. Se știe că $A = \sqrt{a_1^2 + a_2^2 + 2a_1a_2 \cos \frac{2\pi}{\lambda} d}$. Precizați valoarea funcție cosinus pentru care amplitudinea rezultantă este maximă.

(1 min.) | Cînd $\cos \frac{2\pi}{\lambda} d = 1$

Tema 9. Deduceți expresia lui d pentru care se va obține amplitudinea maximă.

Indicații : cînd $\cos x = 1$, atunci $x = 2k\pi$ unde $k = 0, 1, 2, \ldots$

(2 min.) | $\frac{2\pi}{\lambda} d = 2k\pi \longrightarrow d = 2k \frac{\pi}{2}$.

Informația a 5-a

Concluzie :

/par/ Dacă diferența de drum d este un număr ..... de semilungimi de undă $\left(\frac{\lambda}{2}\right)$, atunci se obține un maxim de interferență.

Curbele care unesc punctele de maximă interferență se numesc *franje de maximă interferență.*

Tema 10. Precizați valoarea funcției pentru care amplitudinea rezultantă este minimă.

(1 min.) | Cînd $\cos \frac{2\pi}{\lambda} d = -1$

Tema 11. Deduceți expresia lui d pentru care se va obține amplitudine minimă.

Indicații : cînd cos x = —1, atunci x = (2k + 1)π.

(2 min.) | $\frac{2\pi}{\lambda} d = (2k+1)\pi \longrightarrow d = (2k+1)\frac{\lambda}{2}$.

Informația a 6-a

Concluzie :

/impar/. Dacă diferența de drum d este un număr ..... de semilungimi de undă $\left(\frac{\lambda}{2}\right)$, atunci se obține un minim de interferență.

Curbele care unesc punctele de minimă interferență se numesc *franje de minimă interferență.*

T E S T 2

1. Interferența staționară este aceea în care punctele din cîmpul de interferență :

(1 min.)
a) au o poziție bine determinată.
b) oscilează cu amplitudine constantă în timp.
c) oscilează în fază.

2. Precizați condițiile ce trebuie îndeplinite pentru a se obține franje de maximă interferență.

(2 min.)
— mediul . . . . . .
— pulsațiile . . . . . .
— elongațiile . . . . . .
— diferența de drum d . . . . . .

(5 min.) 3. Fie $y_1 = 3 \sin \frac{\pi}{2} t$ (cm) și $y_2 = 4 \sin \frac{\pi}{2} t$ (cm) ecuațiile elongațiilor produse de sursele S_1 și S_2 iar $\vec{y_1} \perp \vec{y_2}$. Calculați amplitudinea rezultantă în

punctul M, știind că diferența de drum d este 0,5 cm, viteza de propagare este 0,5 cm./s și mediul este nedisipativ.

(5 min.) 4. Stabiliți valorile lui d pentru care se obțin franje de maximă și minimă interferență în cazul exemplului dat la punctul 3.

Model de corectare și punctaj: 1 b = 1 punct;

2 (nedisipativ; egale; paralele; să fie egală cu un număr par de $\frac{\lambda}{2}$) = 2 puncte;

3 $\left(A = \sqrt{a_1^2 + a_2^2 + 2\,a_1 a_2 \cos\frac{2\pi}{\lambda} d}\ \text{cm} = \sqrt{9 + 16 + 2.3.4.\cos\frac{2\pi}{2}\ 0{,}5}\ \text{cm} = 5\ \text{cm}.\right.$

$\lambda = vT = 0{,}5\frac{\text{cm}}{\text{s}}\ 4\text{s} = 2\ \text{cm} = 3$ puncte (aflarea lui λ, 1 punct; aflarea lui A, 2 puncte);

4 $\left(d_M = 2k\frac{\lambda}{2} = 2\,K\frac{2\ \text{cm}}{2} = 2\ K\ (\text{cm})\right.$ unde $K = 0, 1, 2, 3,\ldots$, adică: $d_M = 0, 2, 4, 6,\ldots$ cm.

$dm = (2K + 1)\frac{\lambda}{2} = (2K + 1)\frac{2\,\text{cm}}{2} = \left(2k + 1\right)$ (cm) unde $K = 0, 1, 2, 3,\ldots$, adică: dm = = 1, 3, 5, 7... cm) =2 puncte (cîte 1 punct pentru fiecare valoare aflată).

Tema pentru acasă

Stabiliți condițiile de obținere a franjelor de maximă și minimă interferență în cazul a două surse de oscilație avînd aceeași pulsație $\omega_1 = \omega_2 = 2\pi H_z$, știind că viteza de propagare este de 10 m/s.

Franje de maximă interferență:

$\lambda = vT = \frac{2\pi v}{\omega}$

$d_M = 2\,K\frac{\lambda}{2} = 2\,K\frac{2\pi v}{2\omega} = 2\,K\frac{\pi v}{\omega}$ unde $K = 0, 1, 2, 3,\ldots$

deci: $d_M = \frac{2K\pi \cdot 10\ \text{m/s}}{2\pi s^{-1}} = 10\,K$ metri, adică: $d_M = 0,10,20,30,\ldots$ metri.

Franje de minimă interferență:

$dm = (2K + 1)\frac{\lambda}{2} = (2K + 1)\frac{2\pi v}{2\omega} = (2K + 1)\frac{\pi v}{\omega}$ unde $K = 0,1,2,3,\ldots$

deci: $dm = \frac{(2K + 1)\pi \cdot 10\ \text{m/s}}{2\pi s^{-1}} = 5(2\,K + 1)$ metri, adică: $d_m =$ = 5, 15, 25, 35,... metri.

Aplicarea lecției a fost de tipul *teoretic* [7], constînd în verificarea reținerii informațiilor; în mai mică măsură a fost de tipul *practic*, constînd anume numai în aplicarea cunoștințelor la rezolvarea unora din teme — în test și în lucrarea pentru acasă.

Concluzii

Lecția, în varianta 1 (care cuprindea secvențe mai complexe) și în varianta a 2-a (prezentată mai sus, după unele noi precizări), a satisfăcut, din punctul de vedere al atingerii obiectivelor propuse. Deși o lecție dificilă, cu probleme matematice, înțelegerea ei a fost bună, după cum o dovedesc rezultatele celor 2 teste de verificare: reținem numai că notele bune (8—9—10) reprezintă 31% (37 din 112), nu 16—20%, cum este situația într-un caz normal [8].

Rezultatele testelor (Frecvența notelor)

TESTUL 1

Note Clasa	4	5	6	7	8	9	10
X B 29 elevi	5	4	6	3	6	3	2
X D 27 elevi	4	7	7	5	2	1	1

TESTUL 2

Note Clasa	4	5	6	7	8	9	10
X B	2	3	5	4	6	4	5
X D	1	5	6	8	3	2	2

O mențiune de natură negativă este faptul, relatat și anterior, că durata desfășurării lecției este aproximativ dublă decît în condițiile prevăzute de organizarea școlară tradițională. Acest ritm mai lent nu ar permite parcurgerea întregii programe de învățămînt, în numărul de ore repartizat.

Cum lecții, ca acelea prezentate, sînt totuși de dorit, în interesul eficienței sporite a muncii școlare și pentru realizarea și a unor obiective educative (printre care dezvoltarea gîndirii în general, deprinderea raționamentului științei respective și a tehnicii învățămîntului programat care dă habitudini de studiu individual, în sprijinul și al individualizării învățămîntului), trebuie să luăm în considerație unele posibilități de rezolvare a impasului. Sînt posibile:

— *reducerea conținutului programelor de învățămînt* (s-a mai arătat că este un raport dialectic între metodă și conținut, între formativ și informativ) [9].

— o dispoziție legală care să permită profesorilor să procedeze la unele reduceri în programe „maximale" (cele actuale), în limitele unei *tematici minimale*, prevăzută odată cu adoptarea programelor oficiale (singura tematică recunoscută obligatorie la examene și concursuri) [10];

— dezvoltarea prin *programare pedagogică* numai a *cîtorva teme* din programă, considerate fundamentale și indispensabile pentru un învățămînt eficient:

compensator, posibilitatea unor ore suplimentare sau a unor lecții în regim de studiu individual acasă, cu texte programate oferite de profesor.

În relatări viitoare ale continuării experimentării noastre ne va fi posibil să oferim soluții mai precizate. Pînă atunci sperăm că și experimentări ale colegilor vor aduce puncte de vedere utile pentru o modernizare necesară a metodologiei învățămîntului nostru.

NOTE

1. Să se vadă : Traian Pop și colaboratori, *Orientări și modalități actuale de perfecționare a procesului de învățămînt*, „Revista de pedagogie", nr. 6/1972.

2. Asemenea contribuții sînt înregistrate, la noi, în manifestări (care își stabilesc o tradiție) cum sînt *Colocviile naționale de pedagogie* ale Institutului de științe pedagogice (1970 și 1972) și *Simpozioanele naționale* organizate de Uniunea sindicatelor din învățămînt și cultură (1970 și 1972).

3. Sînt cunoscute, la noi, studiile și experimentările prezentate cel puțin de Ion Berca, Vasile Bunescu, Eugen Novicicov, Ion Radu, Nicolae Radu, Ștefan Rădulescu — pe lîngă alții, ale căror lucrări sînt menționate în bibliografiile Bibliotecii centrale pedagogice. Un recent studiu al lui Ion Radu, *Conținutul și procedeele programării pedagogice* (în volumul *Educație și contemporaneitate*, sub redacția Andrei Dancsuly și Dumitru Salade, E.D.P. 1972) prezintă aspecte actuale ale învățămîntului programat printre care menționează „anumita apropiere de procesul didactic obișnuit, în măsură să înlesnească integrarea mijloacelor oferite de instruirea programată în structura clasică a lecției sau a unui sistem de lecții. Ideea îmbinării metodelor clasice de învățămînt cu tehnicile utilizate în învățarea programată a devenit în prezent o formulă frecventă pentru organizarea de noi experiențe pedagogice cu rezultate demne de toată atenția" (p. 122). Vezi și B. Planque (directorul Centrului de informare asupra tehnicii învățămîntului). *Où en est l'enseignement programmé* „gazette médicale de France", tom. 79, no. 39, 15 dec. 1972, p. 74—84.

4. Pentru prezentarea caracteristicilor învățămîntului programat să se vadă Vasile Bunescu, *Principiile instruirii programate* (în Volumul *Instruirea programată*, sub redacția Vasile Bunescu. Ion Berca, Eugen Novicicov. E.D.P., 1967) și Ion Radu, E. Krau și S. Cozonac, *Unele aspecte psihologice ale instrucției programate*. „Studia Universitatis Babeș — Bolyai", Psych. — Paed., 1963.

5. Să se vadă și Nicolae Radu, *Învățarea programată (structurală) a gramaticii la clasele I—IV*. Bucureți, E.D.P., 1970.

6. Să se vadă paragraful III, („Lecția — fragment de învățămînt") din volumul Dumitru Muster, *Pregătirea pedagogică teoretică a profesorului secundar*. București, Seminarul pedagogic universitar, 1938.

7. Să se vadă Em. M. Brandza, *Pedagogia școlară* (ediția a II-a), *Sistem de metodologie generală*. București, Seminarul pedagogic universitar, 1939.

8. În ce privește notarea, menționăm că am păstrat stilul de notare al profesorului clasei, care nu folosește nota 1. Pentru aceasta punctajul testelor a fost 0—8 (și i-au corespuns notele 2—10).

9. Să se vadă Dumitru Muster, *Formativ-informativ ; conținut-metodă*. „Tribuna școlii", nr. 34, 5 februarie 1972.

10. Despre un asemenea drept, existent în școala românească interbelică, amintește Dumitru Theodosiu, *Mai aproape de elevi*. București, E.D.P. 1972, p. 185.

DISCUȚII—DISCUȚII—DISCUȚII

Pregătirea pedagogică a viitorilor profesori

Debutînd în numărul 12/1972 al revistei noastre cu studiul prof. univ. dr. G. Văideanu, intitulat „Seminarul pedagogic — instituție postuniversitară integrată în universități", dezbaterea în jurul problemei Pregătirea pedagogică a viitorilor profesori **a continuat în primele numere ale acestui an, susținută de redacție prin organizarea unor discuții la Timișoara și Vălenii de Munte (vezi nr. 1 și 3/1973), prin publicarea de articole care prezintă experiența valoroasă din trecutul învățămîntului românesc, relatarea unor ecouri din partea cadrelor didactice (vezi nr. 3 și 4/1973).**

Din scrisorile sosite la redacție, din convorbirile purtate cu multe cadre didactice, rezultă că problema pusă în discuție a suscitat un interes deosebit în rîndul personalului didactic. Încheiem dezbaterea expunînd în acest număr puncte de vedere exprimate de pedagogi, psihologi, profesori de alte specialități cu funcții de răspundere în institute de învățămînt superior din diferite centre universitare.

Mulțumind tuturor celor care au participat la susținerea acestei dezbateri cu o problematică de maximă însemnătate pentru perfecționarea continuă a învățămîntului românesc, ne face plăcere să credem că observațiile, sugestiile și propunerile făcute de mulți slujitori ai școlii vor fi valorificate de conducerile instituțiilor de învățămînt superior și Ministerul Educației și Învățămîntului, în formarea de cadre didactice cu o înaltă calificare pedagogică și psihologică (teoretică și practică). Pentru că, așa cum arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu, în cuvîntarea recentă ținută în fața studenților, „tînărul de azi, viitorul intelectual de mîine, să poată căpăta atît cunoștințele teoretice, cît și cele practice care să-i permită, după terminarea anilor de studii, la intrarea în producție, să se încadreze imediat și nemijlocit în acțiunea generală a întregului popor de dezvoltare multilaterală a țării".

Profesionişti cu înaltă calificare în domeniul educaţiei

Prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN
rectorul Institutului central de perfecţionare
a personalului didactic-Bucureşti

În mod obişnuit, formarea profesorului, în condiţiile societăţii socialiste, este privită dintr-un întreit unghi de vedere : pregătirea ideologică-politică, pregătirea de specialitate şi pregătirea pedagogică.

Nu ne ocupăm în acest loc de pregătirea ideologică şi politică, această pregătire avînd, fără îndoială, un rol decisiv în profilul spiritual al profesorului. Discuţiile cele mai aprinse pe plan teoretic şi practic se ivesc în momentul în care se încearcă să se determine relaţia sau corelaţia dintre pregătirea de specialitate şi cea pedagogică.

Niciodată pedagogii sau pedagogia nu au pus la îndoială necesitatea unei ample şi profunde pregătiri ştiinţifice de specialitate şi nici noi nu subestimăm sub nici o formă această pregătire. Dar oamenii de ştiinţă aşa-zisă „pură" şi îndeosebi universitarii de factură tradiţională au privit pînă deunăzi şi poate unii mai privesc şi astăzi cu un zîmbet superior poziţia pedagogiei în structura şi planurile de învăţămînt ale instituţiilor de învăţămînt superior care pregătesc personal didactic. Acest dispreţ se leagă, de altfel, de un anumit nivel al dezvoltării sociale şi al şcolii secundare tradiţionale, în care învăţămîntul era un privilegiu al elevilor selecţionaţi, pe cale „naturală", pe temeiul poziţiei sociale şi a averii părinţilor.

Odată cu democratizarea învăţămîntului, raporturile dintre profesor şi elevi s-au schimbat radical, paralel cu progresul considerabil al ştiinţelor pedagogice. Nimeni nu mai poate nega azi că cele mai mari dificultăţi le întîmpină profesorul în activitatea sa didactică (instructivă şi educativă), nu datorită atît insuficientei informări ştiinţifice, cît mai ales lipsei de pregătire pedagogică (metodologică şi tehnologică).

Încă la începutul acestui secol E. Durkheim constata : „A dobîndi ştiinţa nu înseamnă a dobîndi arta de a comunica, nu înseamnă nici chiar să dobîndeşti noţiunile fundamentale în care rezidă această artă". Şi în adevăr, Durkheim iniţia încă din 1904 învăţămîntul pedagogic la Universitatea din Paris. Să mai amintesc, oare, că în Franţa, un decret din 1970 obligă pe candidaţii înscrişi la agregaţie, afară de cazurile de dispensă, să îndeplinească un stagiu de formare pedagogică de un an ?

Revenind la realităţiile şcolii noastre, se constată că aproape 80% din totalul absolvenţilor facultăţilor universităţii sînt repartizaţi în învăţămînt. Oare, în acest caz, universitatea pregăteşte în adevăr profesionişti de înaltă calificare în domeniul educaţiei şi învăţămîntului ? Analizînd planurile de învăţămînt şi chiar activitatea aşa-zisului Seminar pedagogic universitar, se constată că în numeroase ţări (S.U.A.,

U.R.S.S., R.F.G., Franța) studiile de psihologie pedagogică, de metodologie și tehnologie didactică ocupă minimum 20% din volumul studiilor sau, cum arătam mai sus, un an întreg după obținerea licenței, în timp ce la Universitatea din București, de exemplu, acest procent este de circa 5%, avînd chiar tendințe de diminuare dacă planurile de perspectivă vor fi menținute. În această situație viitorul profesor, cu pregătirea pedagogică subminimală din facultate, nu este capabil să soluționeze decît pe temeiul unui empirism și a unei experiențe foarte limitate multiplicitatea problemelor educaționale pe care le implică desfășurarea normală a procesului de învățămînt, — fără a mai aminti nivelele limită, orientarea școlară, retardații școlari, subinstruiții, subajutații care necesită o tratare pedagogică corespunzătoare.

Îmbinarea trăsăturilor de cercetător cu cele de profesor este un deziderat ideal universal. Dar în vreme ce omul de știință pornește adesea de la îndoieli, profesorul care e în contact permanent cu elevii este silit să adopte o atitudine cu totul diferită. Pentru a îndruma viața educațională, profesorul trebuie să fie un om al acțiunii și al certitudinii, sau, în orice caz, al unei certitudini provizorii a cărei izvor rezidă în posibiltatea de utilizare operațională a adevărurilor fundamentale stabilite de științele pedagogice.

Pregătire multilaterală și temeinică

Prof. univ. dr. docent V. ABABI
prorector la Universitatea „Al. I. Cuza"
Iași

Revoluția științifică și tehnică contemporană are numeroase și profunde implicații economice, politice și sociale. Ea revoluționează nu numai producția materială ci pătrunde adînc în sfera culturii, a învățămîntului și educației, a vieții cotidiene, în gîndirea oamenilor.

Ca urmare a cuceririlor științei și tehnicii are loc în prezent o diversificare și specializare accentuată a științelor, apariția unor științe de sinteză cu caracter interdisciplinar, o dezvoltare considerabilă a fizicii, chimiei, matematicii. De aceea, consider că viitorii profesori trebuie să aibă o pregătire multilaterală și temeinică nu numai în domeniul așa-zis clasic al specialității dar în special în domeniile moderne ale științelor cum ar fi : automatizarea, informatica, cibernetica și altele.

Pe lîngă pregătirea de specialitate viitorii profesori trebuie să cunoască și să fie la curent cu cele mai noi experimente pedagogice, să folosească metodele moderne cum sînt : mijloacele audio-vizuale avansate, învățămîntul programat, stații de televiziune în circuit închis etc.

Paralel cu această pregătire profesorul de mîine trebuie să fie înzestrat cu o bună pregătire ideologică. Înțelegerea justă a dezvoltării sociale, a evenimentelor

ce au loc în lume, a tendințelor societății contemporane, a perspectivelor ei de mîine, nu este cu putință fără o bună pregătire ideologică și politică, fără cunoașterea metodei de cercetare și de gîndire a marxism-leninismului.

Ca urmare a mutațiilor rapide ce au loc în toate domeniile vieții economico-sociale, școala este supusă și ea la frecvente transformări atît în ceea ce privește structura cît și în ceea ce privește conținutul învățămîntului, respectiv planurile de învățămînt, programele analitice, metodele folosite în transmiterea cunoștințelor. De aceea, se creează impresia și aceasta pe plan mondial, că școala suferă de o instabilitate relativă și, ceea ce este mai important, nu ar corespunde întrutotul cerințelor concrete ale societății. Această impresie poate într-o oarecare măsură să fie îndreptățită. Tocmai de aceea, partidul nostru — manifestînd o grijă deosebită pentru învățămîntul de toate gradele și pentru viitorul tinerei generații —, a luat măsuri pentru înnoirea și modernizarea continuă a învățămîntului. Pe această linie se înscriu recentele măsuri de legare a învățămîntului de practică, de necesitățile concrete ale vieții, de integrare organică și rapidă a învățămîntului cu cercetarea și producția.

Personal, consider că planurile de învățămînt oglindesc încă în mare măsură tendința de specializare îngustă și mai puțin o pregătire multilaterală, necesară oricărui profesor de astăzi și de viitor. În planurile de învățămînt sînt reprezentate încă destul de nesemnificativ disciplinele psihopedagogice, care sînt absolut necesare pentru pregătirea viitorilor profesori. Pe de altă parte, la selecția și promovarea cadrelor în învățămîntul superior se ia în considerație încă puțin pregătirea pedagogică și metodică a acestora. Ori, tocmai aici, viitorii profesori trebuie să aibă profesori „model" de la care să însușească nu numai cunoștințe, ci și măestria în a comunica cu entuziasm acele cunoștințe.

Personal, consider că ar fi necesare următoarele măsuri :

— să se asigure învățămîntului superior o structură elastică și capabilă să se modeleze rapid după necesitățile reale de pregătire a cadrelor ;

— planurile de învățămînt să fie axate pe o pregătire multilaterală oglindind în mod deosebit progresele cele mai recente și actuale în domeniul științei și tehnicii ;

— la facultățile care pregătesc profesori este necesară o atenție mai mare în pregătirea psihopedagogică. Practica pedagogică a studenților să se axeze pe folosirea cît mai largă a mijloacelor moderne audio-vizuale, a învățămîntului programat, ca și a altor metode care asigură condițiile însușirii mai temeinice și mai rapide a cunoștințelor ;

— activitatea practică a studenților în laboratoare, ateliere-școală, întreprinderi sau instituții trebuie să fie organizată cu cea mai mare atenție și grijă pentru ca aceștia să însușească deprinderi utile în domeniul specialității lor, să-i pasioneze această activitate, căci numai astfel o vor transmite cu dragoste și elan elevilor pe care îi vor forma ;

— o grijă deosebită trebuie să se acorde perfecționării cadrelor didactice prin cursuri de reciclare, examene de definitivat, acordări de grade etc.

Cerințe teoretice și practice de înaltă competență

Prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY
șeful catedrei de pedagogie
de la Universitatea „Babeș-Bolyai"-Cluj

Educația contemporană și cu atît mai mult cea viitoare, devine o activitate din ce în ce mai complexă, invocînd cerințe teoretice și practice de înaltă competență. Evident, o asemenea activitate presupune o formațiune multilaterală și temeinică din partea celor care o dirijează, adică din partea cadrelor didactice.

Dacă aruncăm o privire cît de cît atentă asupra modului cum se desfășoară activitatea instructiv-educativă din școli ne convingem cu prisosință că aspectul pedagogic al acestui proces, nivelul la care se tratează și se rezolvă diferitele probleme educaționale este mult inferior celui realizat de științele implicate în problematica formării omului. Mai mult chiar, se comit, nu odată, greșeli elementare, de simplă judecată pedagogică. Cauza principală a acestei situații se află în carențele ce au loc în pregătirea psihopedagogică, metodică a cadrelor didactice. Aceste carențe își trag originea chiar din modul cum are loc inițierea viitorilor profesori încă în cadrul universității.

Se poate afirma, fără exagerare, că față de pregătirea de specialitate și de cea ideologică, care se realizează conform unui sistem unitar și logic conceput, disciplinele psihopedagogice (atît cele teoretice, cît și activitățile practice) sînt incluse în planurile de învățămînt oarecum pe „locurile rămase libere" și dacă nu rămîn asemenea locuri decît foarte puține, dintr-un condei se taie sau se reduce una sau alta din ele. Așa se explică faptul că la diferitele facultăți și secții care în egală măsură pregătesc cadre didactice există mari diferențe în privința disciplinelor pedagogice.

Desigur, n-ar fi lipsit de interes să discutăm unele modele ideale de formare pedagogic-practică a viitorilor profesori, modele care în perspectivă se vor cristaliza de bună seamă în contextul general al modernizării învățămîntului. Acum este însă mai util, cred, să ne gîndim la unele modificări concrete, realiste și realizabile într-un timp apropiat. În acest sens mă opresc asupra unor propuneri care, după părerea mea, ar avea o anumită prioritate în șirul măsurilor ce vor trebui întreprinse în viitor.

1. Asigurarea în planurile de învățămînt a locului și a ponderii cuvenite disciplinelor pedagogice, pornind de la nevoile practice cărora vor trebui să le facă față viitorii profesori. În ansamblul pregătirii generale a studenților disciplinele pedagogice (psihologia, pedagogia, metodica, practica pedagogică) vor trebui să se integreze ca un subsistem bine închegat, cu o finalitate evidentă.

2. Îmbunătățirea substanțială a conținutului activităților pedagogice cu studenții. În acest sens problematica cursurilor, seminariilor va trebui să îmbrățișeze cu mai multă hotărîre noile aspecte ale unui proces educațional modern și eficient și să se debaraseze de generalitățile sterile, realizîndu-se o strînsă unitate între teorie și practică. O pondere mai mare va trebui acordată pregătirii prac-

tice a studenților, inițierii lor în variatele forme de activitate instructivă și educativă din școală, în utilizarea unei tehnologii didactice moderne.

3. Pentru realizarea acestor deziderate sînt absolut necesare școli de bază bine înzestrate și încadrate cu personal de înaltă competență, unde viitorii profesori să-și însușească modele eficiente de activitate educațională.

4. Sînt tot mai multe și mai convingătoare argumente care pledează pentru realizarea pregătirii pedagogice într-un stagiu compact, prin care se asigură mai bine unitatea diferitelor forme de activitate, corelarea lor, legarea teoriei de practică, intensitatea muncii etc. În această privință sînt întru totul de acord cu propunerile formulate de G. Văideanu privind proiectul unui seminar pedagogic („Revista de pedagogie" nr. 12/1972). Poate că formula cea mai indicată ar fi aceea ca după pregătirea de specialitate, studenții care vor să devină cadre didactice, în decurs de un semestru, să realizeze o pregătire teoretică și practică necesară inițierii lor în viitoarea profesiune.

5. Nu putem încheia aceste scurte observații fără a nu menționa situația cadrelor didactice din școlile profesionale și tehnice. După cum se știe, în aceste școli, la o serie de discipline (mai ales la cele de profil), activează cadre didactice fără nici o pregătire pedagogică-metodică. Nu trebuie argumentat faptul că predarea oricărei discipline, însușirea oricărei activități practice se realizează cu succes pe baza unei îndrumări științifice competente. Cum crește în mod firesc și just numărul acestor școli, sînt necesare măsuri urgente atît în ceea ce privește reciclarea cadrelor existente, cît și organizarea sistemului de pregătire pedagogică (în cadrul unui seminar pedagogic sau sub altă formă) a acelor specialiști care vor activa în învățămîntul profesional și tehnic.

Conținutul și finalitatea activității didactice

Conf. univ. dr. MIHAI GOLU
prodecan al Facultății de filozofie
Universitatea București

În contextul actualei dezbateri, problema pregătirii profesorului trebuie, credem, pusă sub un dublu aspect: unul *obiectiv*, prin care să se releve specificul și ireductibilitatea conținutului activității didactice, și altul *subiectiv*, privind gradul de adecvare a unui profil individual de personalitate la tipul de sarcini aferente rolului de profesor. Este foarte important să se ajungă la un consens general, științific fundamentat, în această privință, întrucît modul în care se înțelege conținutul și finalitatea activității didactice, la diferitele nivele, ale procesului de învățămînt determină cadrul și formele instituționale de pregătire a celor ce o practică.

Noțiunea de profesor desemnează înainte de toate o arie de sarcini specifice, a căror consecventă realizare duce la modelarea psihointelectuală și comportamentală a tinerei generații potrivit anumitor etaloane valorice și anumitor

finalităţi socialmente elaborate. Prin ireductibilitatea mijloacelor şi scopurilor pe care le presupune, prin continuitatea ei în timp, funcţia didactică circumscrie o structură profesională distinctă. Celui angajat în practicarea ei i se cere să posede o pregătire concepută *anume* din perspectiva logicii interne şi a scopurilor fundamentale ale procesului de învăţămînt, structurată pe cunoaşterea şi stăpînirea deopotrivă a domeniilor ştiinţelor care formează conţinutul materialului de învăţare în şcoală, a legilor dezvoltării psihice a elevilor, la diferite nivele de vîrstă, a metodelor şi mijloacelor psihopedagogice de instruire-educare.

Or, realizarea unei pregătiri „complete", adecvate specificului profesiunii didactice, nu este posibilă fără o cercetare ştiinţifică serioasă a conţinutului ei obiectiv şi fără elaborarea unei *profesiograme* fundate pe teoriile psihologice şi pedagogice moderne despre structura şi finalitatea procesului de învăţămînt.

De aceea, o primă şi fundamentală sarcină legată de optimizarea pregătirii viitorilor profesori o constituie elaborarea *profesiogramei* corespunzătoare, care să orienteze operaţia de concepere şi alcătuire a planurilor de învăţămînt pentru şcolile şi facultăţile (secţiile) cu profil pedagogic. În al doilea rînd, socotim absolut necesară stabilirea unor baremuri mai ridicate pentru repartizările în învăţămînt, întrucît este lucru absolut cert că o şcoală încadrată cu profesori mediocri îşi îndeplineşte numai pe jumătate funcţia ei instructiv-educativă.

În mod cu totul greşit se consideră de către unii că pentru a fi profesor este suficient să posezi un anumit bagaj de cunoştinţe din domeniul disciplinei pe care o predai sau să ţi le însuşeşti de azi pe mîine din manual şi să le transmiţi ca atare elevilor. O asemenea optică lasă pe planul al doilea nivelul calitativ al pregătirii ştiinţifice de specialitate, libertatea de mişcare în domeniul respectiv, atitudinea critică şi capacitatea creatoare, de cercetare şi elaborare a cunoştinţelor care fac obiectul predării ; apoi, ea minimalizează nepermis componenţa psihologică şi pedagogică a pregătirii. Dacă oricine este de acord că un anumit metal nu poate fi prelucrat dacă nu i se cunosc proprietăţile sale în mod ştiinţific, că un mecanism nu poate fi exploatat eficient dacă nu i se cunosc principiile de structurare şi funcţionare, cînd vine vorba de instruirea şcolară, paradoxal, foarte mulţi socotesc că obiectul modelării — elevul — nu ar ascunde cine ştie ce „secrete" de construcţie şi funcţionare, încît succesul acţiunii instructiv-educative să depindă de cunoaşterea lor. Cunoştinţele de psihologie şi pedagogie sînt considerate ca un adaus cu totul auxiliar, iar nu ca instrument indispensabil al procesului viu de selecţie, ordonare, codificare şi administrare a materialului de învăţare, a influenţelor educaţionale de diferite genuri.

Din această cauză suferă însăşi pregătirea ştiinţifică de specialitate. Ea se realizează ca un scop în sine, iar nu din perspectiva formării la viitorii profesori a unor capacităţi şi scheme operaţionale de a *transfera* structurile obiective ale ştiinţei, tehnicii, culturii în planul subiectiv intern al elevilor şi a transformării cunoştinţelor în „aparate funcţionale" vii, care să facă apţi pe cei ce le însuşesc să reproducă şi să recreeze, la rîndul lor, cultura, ştiinţa, tehnica.

Pe de altă parte, în facultate, se predau fragmentat cunoştinţe de specialitate îngustă care, ca atare, nu se integrează în structura disciplinelor predate în şcoala generală sau în liceu, iar predarea nu urmăreşte cel puţin relevarea semnificaţiei lor pentru activitatea de profesor.

De aceea, o latură importantă a programului de îmbunătățire calitativă a pregătirii profesorilor trebuie s-o constituie operația de selecție chiar în interiorul ariei disciplinelor zise de „profil" sau de specialitate, în concordanță cu criteriile impuse de profesiogramă și de cerințele actuale ale integrării interdisciplinare.

Sarcinile școlii moderne și pregătirea viitorilor profesori

Prof. univ. dr. IOSIF ANTOHI
Institutul pedagogic de 3 ani — Pitești

Pregătirea viitorilor profesori trebuie privită în lumina noilor sarcini ce revin școlii moderne românești, care sub imperiul revoluției științei și tehnicii prezintă un continuu proces de reînnoire și reașezare, solicitat în același timp de dinamica vieții noastre socialiste, ce nu cunoaște nici un răgaz în edificarea noii societăți. Ea trebuie să vizeze o *durată* și un *conținut* menit să-i asigure viitorului profesor odată cu deplina competență reclamată de obiectivele multidimensionale ale școlii și noul prestigiu social de care se bucură funcția de educator. Sub aspectul *duratei*, pregătirea în universități se realizează în 4 ani iar în institutele pedagogice în 3 ani, deși absolvenții ambelor instituții predau în școala generală, avînd aceleași obligații profesionale, totuși între ei persistă sensibile diferențe de drepturi, care dispar numai în urma unui studiu suplimentar de cel puțin 2 ani, pe care trebuie să-l facă la universitate absolvenții institutelor pedagogice. Motivele care au generat, la timpul său, această diferență nu mai sînt actuale și consider că este în interesul obiectivelor școlii generale să se treacă la o pregătire unitară (sub aspectul duratei), a viitorilor profesori, prin restructurarea institutelor pedagogice în institute de 4 ani. Mai ales că ele și-au consolidat baza materială și dispun acum de cadre capabile să asigure o pregătire universitară completă. Un argument în plus pentru durata de 4 ani rezultă și din necesitatea de a se asigura profesorilor o dublă specializare, ori în 3 ani cu greu se poate realiza această cerință.

Consider în același timp că în funcție de sarcinile și cerințele mereu reînnoite ale învățămîntului general, trebuie supus unei analize științifice conținutul pregătirii profesorilor și anume: registrul disciplinelor care profilează o anumită specialitate didactică, raportul între studiile de specialitate și cele pedagogice, între cursuri teoretice și pregătirea practică etc. Din păcate știm cu toții că la stabilirea registrului de discipline considerate definitorii pentru asigurarea profilului într-un anumit domeniu de științe, neavînd anumite studii de teren ne ghidăm adesea după niște criterii „tradiționale" și fixăm cursuri de urmat cu număr de ore de curs, de seminar și de lucrări practice în funcție, probabil, de „prestigiul" personalităților participante la alcătuirea planului de învățămînt și nu de nevoile reale de pregătire a viitorului profesor. Ca o consecință a unui asemenea mod de a rezolva problema, constatăm că la noi, în facultățile care

pregătesc profesori, nici măcar 8% nu s-a rezervat (din totalul orelor din planul de învățămînt) pregătirii pedagogice în timp ce în Uniunea Sovietică, U.S.A., Republica Federală Germania, acestei pregătiri i se atribuie între 20%—35%. În cadrul atît de restrîns în care se asigură la noi pregătirea pedagogică și psihologică nu este de mirare că absolvenții în activitatea lor de profesori întîmpină serioase dificultăți în stăpînirea complexelor probleme pe care le ridică viața școlii. Înființarea Seminarului pedagogic cu statutul său de funcționare reprezintă o remarcabilă realizare a Ministerului Educației și Învățămîntului. Constatăm însă, cu regret, că însuși Ministerul Educației și Învățămîntului nu-și respectă instrucțiunile. Odată cu acest an universitar n-a fost inclusă în norma didactică a metodiștilor îndrumarea practicii pedagogice, iar metodiștii fiind obligați să preia alte sarcini didactice, astfel că practica pedagogică a rămas fără îndrumarea lor competentă. Trebuie să se revină, în interesul pregătirii profesorilor, asupra acestei stări de lucruri.

Nu este însă suficient să mărim numărul de ore la disciplinele pedagogice și psihopedagogice, ci trebuie mereu înnoite însăși structura și conținutul acestor discipline, în funcție de nivelul științei create de om și despre om. Deși știința educației, psihologia, sociologia și alte discipline despre om au consemnat progrese remarcabile în ultimele decenii, aceste progrese se valorifică numai parțial în pregătirea viitorilor profesori. Formarea omului modern pretinde o știință a educației care să-și construiască acțiunea educațională în funcție de un *model științific al dezvoltării omului*, care să cuprindă într-o sinteză totalitatea datelor esențiale, definitorii, elaborat la nivelul ultimelor cuceriri științifice despre om. În funcție de acest model și de cunoașterea copilului concret (supus acțiunii educative), știința educației, avînd toate elementele necesare construcției actului educativ, poate lua decizii optime de natură educațională privind influențarea formării acestuia. Un asemenea model antropologic, util tuturor științelor ce se ocupă de om, poate fi elaborat printr-o conlucrare interdisciplinară, la care pedagogii nu numai că-și vor aduce contribuția, dar sînt deosebit de interesați în realizarea lui.

Consider că între pregătirea viitorului profesor și sarcinile școlii moderne trebuie să existe o strînsă corelație, atît sub aspectul pregătirii de specialitate cît și a celei pedagogice. În concluzie propun :

1. transformarea institutelor pedagogice de 3 ani în institute de 4 ani ;
2. stabilirea unui raport just între pregătirea de specialitate și cea pedagogică în funcție de sarcinile modernizării continue a școlii românești ;
3. restructurarea și adîncirea studiului disciplinelor pedagogice spre a-l înarma pe viitorul profesor cu cunoștințe eficiente de muncă educațională, precum și asigurarea viabilității seminarului pedagogic ;
4. sporirea mijloacelor de documentare și informare științifică, precum și organizarea de schimburi de experiență între cadrele didactice din țările socialiste și unele țări din apusul Europei.

EVALUAREA ŞI NOTAREA CUNOŞTINŢELOR

Conf. univ. dr. ION T. RADU
Asist. univ. LUMINIŢA STATE

Evaluarea rezultatelor învăţământului general

Preocupările, tot mai accentuate, ce se manifestă în ultima vreme în direcţia adaptării învăţământului nostru la cerinţele societăţii contemporane şi, mai ales, în perspectiva celor de mîine, vizează, între altele, şi sporirea eficienţei economice şi pedagogice a învăţământului.

În acest context este important de relevat faptul că numeroase aspecte privind eficienţa învăţământului general necesită o cercetare amplă şi aprofundată în vederea adoptării unor *măsuri de consolidare a şcolii de bază*. Printre acestea, unele privesc rezultatele calitative ale activităţii de instrucţie şi educaţie, exprimate în pregătirea elevilor şi în trăsăturile formate acestora, altele se raportează la *cuprinderea generaţiilor în procesul de şcolarizare*.

Valorificarea deplină a potenţialului uman al fiecărui contingent şcolar impune o analiză multilaterală a evoluţiei generaţiilor pe diferite trepte de şcolarizare, din care să se desprindă nivelul de pregătire, pierderile produse pe parcursul şcolarizării, cauzele care le-au generat, analiză pe baza căreia se pot proiecta măsuri de ameliorare a unor situaţii nesatisfăcătoare, de ridicare a eficienţei muncii şcolare.

În şcoala generală, ca şi pe alte trepte de învăţămînt, între momentul intrării şi cel al absolvirii, are loc un proces de prelucrare din care rezultă, pe de o parte, un flux normal de şcolarizare reprezentat de acea parte din generaţie care satisface, nuanţat, cerinţele programului şcolar, iar pe de altă parte pierderi, întîrzieri.

În legătură cu aceasta, două fenomene atrag cel mai mult atenţia: *întreruperea (abandonarea) cursurilor* şi *repetarea unor ani de studii (întîrzierea şcolară)*.

La cea de-a 32-a sesiune a Conferinţei internaţionale a educaţiei de la Geneva, din 1970, care a avut ca obiectiv dezbaterea problemelor privind ameliorarea eficacităţii sistemelor de educaţie, mai ales prin reducerea pierderilor efectivelor la toate nivelele de învăţămînt, s-a considerat că abandonarea studiilor, înainte de a termina o etapă sau un ciclu de învăţămînt — „deperditiunea" — constituie un element de evaluare a eficacităţii sistemelor de învăţămînt.

Aşa se explică faptul că problema şcolarizării întregului efectiv al fiecărei generaţii, şi corelat cu ea, aceea a abandonării şcolii şi a întîrzierilor şcolare, la toate nivelele învăţămîntului, preocupă din ce în ce mai mult pe educatori,

planificatori, organizatori de învățămînt și pe toți cei care se interesează de problemele școlii. Cercetări în acest sens au început să fie efectuate și sub egida UNESCO [1].)

De aceea, considerăm necesar ca, în activitatea directorilor de școli și a inspectoratelor școlare, cercetarea acestor fenomene, pe baze științifice, să se înscrie printre obiectivele de primă importanță, iar concluziile desprinse să conducă la măsuri operative și eficiente în vederea îmbunătățirii activității școlare.

I. *Abandonarea studiilor*

Pe măsura consolidării învățămîntului de bază, ca urmare a dezvoltării economice și sociale a țării noastre, se asigură cuprinderea integrală a efectivului fiecărei generații de copii și, mai ales, an de an, se înregistrează creșterea părții din fiecare contingent care termină școala generală de 8 ani, ca școală de bază și, corelat cu aceasta, s-a redus numărul acelora care abandonează școala înainte de a atinge nivelul școlarității obligatorii.

În acest scop, este cunoscut faptul că un ansamblu de măsuri a fost pus în aplicare : extinderea rețelei școlilor pentru a fi cît mai aproape de domiciliul elevilor, organizarea de internate școlare, a transportului în comun, acordarea de burse și alte ajutoare materiale, lărgirea rețelei instituțiilor de ocrotire ș.a.

Cu toate acestea, datele statistice atestă existența unor diferențe deloc neglijabile între efectivele contingentelor la intrarea în școală și cele de la absolvire [2].)

Generația care:		Pierderi în clasele I—IV %	Pierderi în clasele V—VIII %	Din care în clasa V %
a început școala în anul	a absolvit școala în anul			
1962/63	1969/70	4,5	14,4	4,5
1963/64	1970/71	4,3	12,0	4,2
1964/65	1971/72	4,0	9,6	3,8

Cîteva concluzii se pot desprinde din examinarea datelor de mai sus :

Chiar și în primele patru clase elementare se înregistrează o micșorare a efectivelor de elevi prin întreruperea cursurilor.

Abandonarea cursurilor la clasele V-VIII este mai accentuată decît la clasele I-IV, numărul celor care se află în această situație fiind de 2—3 ori mai mare.

Numărul elevilor care întrerup activitatea școlară, odată cu trecerea în clasa a V-a, este aproape egal cu numărul care însumează abandonarea școlii pe întregul ciclu elementar (clasele I-IV).

[1] K. Arianayagam, *Productivité et deperdition : methodes d'appreciation*, în „Perspectives de l'éducation" vol. I, nr. 4, UNESCO, Paris, 1970.
[2] După *Anuarul statistic al R. S. România*

Pînă în prezent, fenomenul este examinat după datele statistice prin compararea efectivelor de la intrarea și ieșirea dintr-un ciclu de învățămînt sau de la o clasă la alta ale aceleiași serii de elevi, fără să se cunoască, pe această cale, *numărul celor care abandonează școala, care repetă un an de studii sau mai mulți* și în ce proporție fiecare serie își completează efectivele, micșorate prin cauzele de mai sus, cu elevi din seriile antemergătoare.

Cercetările în această direcție [3]) arată că nu este concludent, pentru evaluarea eficacității școlii generale, să se facă aprecieri asupra gradului de realizare a obligativității școlare numai pe baza numărului elevilor care au terminat un ciclu de învățămînt, fără să se țină seama de dimensiunile unor fenomene școlare cum sînt întreruperea studiilor și întîrzierile școlare. În acest scop este necesară *elaborarea unei metodologii adecvate de cercetare a acestor fenomene*, îmbunătățirea datelor și indicatorilor, perfectarea tehnicilor de evaluare. Componentele de bază ale acestei metodologii, după opinia noastră, ar trebui să fie următoarele :

a) Cercetarea evoluției fiecărei generații nu numai din punct de vedere al efectivului de elevi de la o clasă la alta, sau de la un ciclu de învățămînt la altul, ci în componența exactă a fiecărei promoții. O asemenea analiză este perfect posibilă la nivelul fiecărei școli. Cercetarea evoluției școlare a unui contingent pe o arie mai mare (în cadrul unui județ) implică analiza nominală a unui eșantion suficient de cuprinzător pentru a permite formularea unor concluzii valabile pentru întreaga zonă.

Din această examinare urmează să se rețină :

— partea din efectivul contingentului care termină școala generală fără întreruperi ;

— partea care întrerupe studiile, sau care absolvă școala generală odată cu seriile următoare, deci cu o anumită întîrziere.

b) Frecvența întreruperii studiilor la diferite nivele de școlarizare.

c) Examinarea și clasificarea cauzelor care provoacă abandonarea studiilor.

II. *Întîrzierea școlară*

Deși în strînsă legătură cu abandonarea cursurilor, întîrzierea școlară — de altfel mult mai complexă — care se manifestă prin repetarea unuia sau a mai multor ani de studii, este un fenomen școlar cu profunde implicații sociale și pedagogice.

Avem în vedere că repetența prelungește, în fapt, pentru un an, doi sau trei, durata reală a instruirii considerate obligatorii. Eforturile pe care societatea noastră le face — pe toate planurile — pentru a asigura instruirea întregului tineret pe o durată de minimum 8 ani — în curs de înfăptuire 10 ani — sînt amplificate proporțional cu mărimea acelei părți din fiecare generație care efectuează cele opt clase ale școlii generale în nouă, zece sau chiar unsprezece ani.

Pe plan social, acest fapt are cel puțin două urmări nedorite :

— întîi, se ajunge la o sporire a cheltuielilor făcute de societate pentru instruirea generală a generațiilor tinere ;

---

[3] Ali Haramein, *Le retard scolaire*, în „Perspectives de l'éducation", vol. I, nr. 4, UNESCO, Paris, 1970.

— apoi, prin repetarea unor ani de studii, se întîrzie — corespunzător — absolvirea şcolii şi deci intrarea unei părţi din fiecare generaţie tînără în grupa de vîrstă activă, integrarea acesteia în activitatea socio-profesională.

Chiar şi numai aceste două aspecte, sînt suficiente pentru a demonstra faptul că, în perspectiva intereselor întregii societăţi, repetenţia — ducînd la o şcolarizare întîrziată — şi mai ales dimensiunile acestui fenomen, nu trebuie privită ca un fenomen obişnuit, inerent activităţii şcolare, nici ca o chestiune care priveşte numai pe subiecţii în cauză, ci, dimpotrivă, ea constituie un indicator de primă importanţă pentru evaluarea randamentului şcolii generale la un moment dat.

Există şi aspecte de ordin psiho-pedagogic care atestă necesitatea cercetării multilaterale şi aprofundate a acestui fenomen. De pildă, este de domeniul constatării curente faptul că repetenţia, mai cu seamă în cazurile în care are loc a doua sau a treia oară în aceeaşi clasă sau pe parcursul unui ciclu de învăţămînt, constituie un traumatism moral şi devine un factor generator de abandon şcolar. Experienţa şcolară, în această privinţă, demonstrează că o parte însemnată din elevii care întrerup studiile înainte de absolvirea şcolii datoresc aceasta unor insuccese şcolare care le formează convingerea neputinţei de a îndeplini, la rînd cu colegii lor, exigenţele şcolare.

Apelînd la argumentarea datelor statistice privind eşecurile şcolare, aproape singura modalitate folosită în prezent pentru cunoaşterea în ansamblu a dimensiunilor fenomenului de întîrziere şcolară, se pot face cîteva constatări, cu valoare de ipoteze şi premize ale unei cercetări multilaterale şi riguros ştiinţifice ale acestui fenomen :

a) Coeficientul eşecului şcolar este mai ridicat în prima clasă elementară, fapt ce poate fi explicat prin mai multe cauze : capacităţi diferite de adaptare la programul şcolar ; diferenţe de nivel cultural şi de dezvoltare intelectuală între copii, generate de mediul cultural familial diferit şi de faptul că unii au beneficiat de activitatea de propedeutică şcolară în grădiniţă, iar alţii nu au frecventat asemenea instituţii ; depistarea în primul an de activitate şcolară a unor deficienţe, mai ales intelectuale, care nu pot fi diagnosticate cu certitudine în perioada anteşcolară.

b) Procentul de repetenţie scade treptat în clasele următoare ale ciclului elementar ajungînd chiar pînă la cota care reprezintă 1/3 faţă de prima clasă.

c) În clasa a V-a, ca urmare a dificultăţilor de adaptare la o activitate şcolară realizată cu participarea mai multor persoane specializate, se înregistrează, de asemenea, un procent mai ridicat de repetenţi.

d) Acest procent este în scădere, de la o clasă la alta, în ciclul al doilea al şcolii generale.

e) Numărul întîrzierilor şcolare este mai mare printre băieţi decît printre fete, ceea ce, potrivit datelor psihologiei diferenţiale, se explică prin superioritatea fetelor în îndeplinirea îndatoririlor şcolare, în asimilarea cunoştinţelor care fac apel la memorare, activitate predominantă încă în şcoala generală.

*

Examinarea cantitativă a fenomenelor de abandon şi întîrziere şcolară efectuată prin utilizarea unor metode proprii statisticii matematice, permite for-

mularea unor concluzii relative la eficiența activității școlare în instruirea generațiilor. Pasul inițial spre o astfel de cercetare a fenomenului îl constituie formalizarea elementelor cantitative. Astfel, putem considera :

$I(t)$ = numărul elevilor din promoția curentă cuprinși în clasa t; $t = 1, 2, \ldots, 8$

$I_i(t)$ = numărul elevilor din a i — a promoție anterioară cuprinsă în clasa t; $= 1, 2;\ t = 1, 2, \ldots, 8$

$E(t)$ = numărul total de elevi din clasa t;

$A(t)$ = numărul de elevi care au abandonat studiile în clasa t;

$R(t)$ = Numărul elevilor care repetă clasa t.

Cu aceste notații avem relațiile :

(1) $E(t) = I(t) + I_1(t) + I_2(t)$; $t = 1, 2, \ldots, 8$

(2) $E(t+1) = E(t) - A(t) - R(t) + I_1(t+1) + I_2(t+1)$; $t = 1, 2, \ldots, 8$

Din relația (2), prin însumare, deducem :

$$\sum_{t=1}^{7} E(t+1) = \sum_{t=1}^{7} [E(t) - A(t) - R(t) + I_1(t+1) + I_2(t+1)]$$

Obținem astfel :

$$3)\quad E(8) = E(1) - \sum_{t=1}^{7} A(t) - \sum_{t=1}^{7} R(t) + \sum_{t=1}^{7} [I_1(t+1) + I_2(t+1)]$$

Numărul elevilor care absolvă școala generală se notează cu G și este egal cu E (8) — A (8) — R (8), adică — utilizînd relația (3) — obținem :

$$G = E(1) - \sum_{t=1}^{8} A(t) - \sum_{t=1}^{8} R(t) + \sum_{t=1}^{7} [I_1(t+1) + I_2(t+1)]$$

Considerăm din totalul repetenților în clasa t, $R_1(t)$ = numărul elevilor care repetă pentru prima dată o clasă pînă în anul de studii respectiv ; de asemenea, $R_2(t)$ = numărul elevilor care au rămas repetenți de două ori pînă în momentul considerat în calcul. Cu aceste notații, avem :

$R(t) = R_1(t) + R_2(t)$; $\quad t = 1, 2, \ldots, 8$

$I_i(t) = R_i(t)$; $\quad t = 1, 2, \ldots, 8;\ i = 1, 2$

$$I_2(t) = \sum_{i=1}^{t} n_i^t \quad \text{unde:}$$

$0 \leqslant n_i^t \leqslant I_1(i)$, n_i^t reprezintă numărul de elevi care au repetat clasa i și mai repetă și clasa t.

Coeficienții necesari pentru evaluarea fenomenelor în studiu sînt:

a) $\frac{A(t)}{E(t)}$ = rata de abandon în clasa t

b) $\frac{R(t)}{E(t)}$ = rata de întîrziere în clasa t

c) $\frac{R_i(t)}{E(t)}$; i = 1, 2 = rata simplă (respectiv dublă) de întîrziere în clasa t

d) $\frac{G}{I(1)}$ = rata de școlarizare în ritm normal (fără repetări)

e) $\frac{\sum_{t=1}^{8} I_1(t) - \sum_{t=1}^{8} I_2(t)}{I(1)}$ = coeficientul global de întîrziere (o singură clasă repetată)

f) $\frac{\sum_{t=1}^{8} I_2(t)}{I(1)}$ = coeficientul global de întîrziere dublă (două repetări în cursul școlarității)

g) $\frac{\sum_{t=1}^{8} A(t)}{I(1)}$ = coeficientul global de abandon școlar

Cercetarea fenomenelor de abandonare a studiilor și de întîrziere școlară ne poate conduce la desprinderea *mai multor cauze, cu influențe variabile* pe diferite trepte de școlarizare, din care ar putea fi avute în vedere următoarele:

— economico-sociale (unitatea familiei, climatul familial, încadrarea în muncă a celor care, în urma repetării unui an sau doi de studii, ating vîrsta de 15—16 ani înainte de absolvirea școlii, instabilitatea domiciliului unor familii în unele perioade ale anului școlar);

— școlare (adeseori insuccesul la învățătură — repetența), generează întreruperea studiilor, cei în cauză pierzînd încrederea în posibilitatea de a satisface cerințele unei școli obligatorii care cuprinde prima treaptă a învățămîntului secundar;

— de organizare a rețelei școlare (depărtarea de școală);

— referitoare la mentalități retrograde (considerarea primelor patru clase elementare ca fiind suficiente pentru integrarea în muncă, ori neînțelegerea necesității instruirii fetelor ș.a.);

— de ordin psihologic — dezvoltarea intelectuală lentă, motivație slabă față de învățătură, ori de natură pedagogică, referitoare la slăbiciuni ale

muncii didactice desfășurate de școală (activitate nesatisfăcătoare, absența unor acțiuni de sprijinire a elevilor etc.) ;

— situații de conjunctură — îmbolnăviri, frecvență neregulată, care de asemenea, influențează sensibil asupra rezultatelor școlare.

Efectele unora dintre cauzele arătate pot fi diminuate sau înlăturate prin reexaminarea rețelei școlilor generale, astfel încît acestea să faciliteze, cît mai mult cu putință, frecventarea școlii de către toți copiii de vîrstă școlară, asigurarea transportului elevilor care frecventează școli în alte localități decît cele în care își au domiciliul stabil, o judicioasă folosire a mijloacelor de sprijinire materială a unor familii — burse, acțiuni de ocrotire socială, internate — conceperea unor forme de instruire diferențiată, o activitate susținută din partea școlii și a autorităților locale, în rîndurile părinților, pentru înțelegerea răspunderii legale și cetățenești de a asigura frecventarea școlii de către copii pînă la absolvirea acesteia.

Altele impun o examinare atentă a diverselor aspecte ale muncii didactice, de exemplu, referitoare la conținutul învățămîntului și la metodele de lucru folosite în prima clasă elementară, sau la folosirea unor activități care să ușureze acomodarea elevilor la trecerea din clasa a IV-a în clasa a V-a ș.a.

Pe de altă parte, în fiecare școală este necesară o analiză aprofundată a fiecărui caz de abandonare sau de repetare a unui an de studii pentru a elimina pe cît posibil cauzele care duc la această situație.

În scopul analizării datelor de observație care depind de factorii menționați, a căror acțiune este, în fapt, concomitentă, precum și în vederea estimării ponderii influenței fiecăruia, se pot utiliza metode ale analizei dispersionale [4]). Aplicarea unor astfel de metode este posibilă datorită unei proprietăți cunoscute a dispersiei potrivit căreia, dacă estimăm dispersia variabilă aleatoare ce reprezintă fenomenul studiat (în cazul nostru abandonul și întîrzierea) în două moduri diferite — întîi, ținînd seama de influența factorului și apoi înlăturînd influența sa — prin compararea celor două dispersii se pot obține o serie de informații referitoare la efectul factorului asupra variabilei aleatoare considerate. Astfel, dacă prima dispersie e mai mare, atunci factorul exercită influență asupra variabilei aleatoare (fenomenul studiat).

Trebuie remarcat faptul că în problemele de analiză dispersională un rol important îl are aspectul metodologic, deci modul în care se realizează experiențele asupra factorilor. Astfel, din această cauză, problemele de această natură sînt strîns legate de organizarea cercetării fenomenului.

*

Elaborarea indicatorilor și tehnicilor de evaluare a abandonului și întîrzierii școlare și mai ales formularea propunerilor privind căile de ameliorare a eficacității subsistemului învățămîntului obligatoriu, prin reducerea la minimum a dimensiunilor acestor fenomene, urmează să se facă în perspectiva a trei idei pedagogice :

---

[4] V ă d u v a I o n, *Analiza dispersională*, Ed. tehnică, București, 1970, Anderson, T.W.-An Introduction to Multivariate Statistical Analysis, John Wiley, 1958.

a) Intîi, şcoala de bază, oricare ar fi durata ei, fiind menită să asigure instruirea generaţiilor şcolare cu întregul lor efectiv, realizează într-un grad mai mare obiectivul său fundamental de valorificare a energiilor umane în măsura în care reduce la minimum atît abandonarea studiilor cît şi întîrzierile şcolare.

b) Cel puţin pînă în momentul în care, prin perfecţionarea sistemului şcolar şi a tehnicii didactice aceste fenomene vor fi complet înlăturate, este nevoie de conceperea unor forme instituţionalizate pentru şcolarizarea adecvată a celor care nu au efectuat studiile considerate minime, la vîrsta corespunzătoare, deci apare necesară menţinerea şi chiar extinderea formelor de instruire pentru perioada de vîrstă ce se situează dincolo de vîrsta şcolarităţii.

c) Subsistemul în care se realizează instruirea generală de bază trebuie să reflecte în structură şi în conţinut, acel principiu general, caracteristic unui sistem şcolar modern, conform căruia se asigură circulaţia liberă a elevilor de la un tip de şcoală la altul sau de la o formă de învăţămînt la alta atunci cînd asemenea reorientări sînt necesare în evoluţia copiilor.

Expresie acestui principiu, în formă specifică instruirii de bază, subsistemul acesta urmează să cuprindă, paralel cu învăţămîntul obişnuit, „forme complementare" sau „paralele" (învăţămînt seral, prin corespondenţă, învăţămînt pentru handicapaţi) pentru a permite celor abandonaţi sau întîrziaţi să-şi completeze pregătirea necesară integrării lor socio-profesionale.

ION HOLBAN

Incursiuni în problemele docimologiei

1. BILANȚ

Docimologia poate fi considerată ca o preocupare de organizare științifică a acțiunilor de verificare a cunoștințelor, de stabilire a criteriilor de înregistrare a progresului făcut de o persoană în cadrul unui proces de instruire, cît și a acțiunilor de recrutare, promovare sau selecție a personalului pentru sau dintr-o anumită instituție, prin intermediul unor procedee de verificare a fondului necesar de informații, de tehnici asimilate sau chiar de aptitudini. Docimologia este astfel un capitol al pedagogiei în genere sau al celei școlare în special.

Dar, cu toate că docimologia s-a conturat ca disciplină încă de acum 35—40 ani (H. Piéron, *Études docimoloques*, 1935), cercetările făcute nu au reușit să aducă însă o contribuție efectivă în problema examenelor și nici, implicit, a notării. Docimologia a pornit cercetarea de la jumătatea drumului. Ea a considerat *examenul* și *nota* ca realități date, fără ca, în situația în care se constată că ele au atîtea deficiențe, să pună în discuție, cu *verificare experimentală*, însești necesitatea existenței lor sau posibilitatea de a li se restrînge sfera de aplicare, dacă în unele situații se consideră de neînlăturat. Faptul că investigațiile de pînă acum au dus, în special, la sesizarea deficiențelor prezentate de formele de examinare și notare, ne permite să apreciem că ele nu reprezintă decît o introducere în docimologie. Va depăși docimologia acest stadiu ? Răspunsul depinde de posibilitatea de a aborda problema în toată complexitatea sa prin investigație experimentală.

2. EXAMENELE

„Se subliniază din ce în ce mai des, constată Jean Piaget [1], *rolul nefast al examenelor*, în activitatea școlii, întrucît ele orientează majoritatea activităților, care ar trebui să fie consacrate formării inteligenței și a metodelor de lucru spre

[1] J. Piaget : *Psihologie și pedagogie*, E.D.P. București, 1972, p. 96.

urmărirea unor rezultate efemere, și în bună parte artificiale... Chiar dacă examenul este în principiu admisibil în cazul în care ne-am putea limita la acoperirea gradului de înțelegere a unei materii, examenul adaugă inevitabil la înțelegere chestiuni de memorare care, în general, nu are nici o legătură cu cea folosită cu bună știință în viață, deoarece este vorba de o acumulare provocată și momentană, adică despre un artificiu mintal". Prestigiul lui J. Piaget și logica argumentelor pe care le aduce fac inutile alte confruntări în această problemă. E destul totuși să ne gîndim că elevii ultimei clase de liceu acordă atenție numai obiectelor prevăzute în programa examenului de bacalaureat și celor solicitate la examenul de admitere în facultatea în care vor să intre, neglijîndu-le aproape total pe celelalte. Întrebările care se conturează cu privire la această situație sînt contradictorii : de ce nu transformăm anii IV—V de liceu într-un curs de pregătire pentru bacalaureat sau de ce mai menținem materii care, prin atitudinea elevilor față de ele, nu ajung să-și îndeplinească scopul pentru care au fost introduse în programa de învățămînt ? Sau, invers, dacă bacalaureatul intervine negativ în pregătirea elevilor, de ce se menține cînd el nu-i decît un supraexamen, care aduce doar o supranotă și nu o contribuție în plus la pregătirea pentru viață a elevilor. Ce deosebire de pregătire există între situația de absolvent de liceu și cea de bacalaureat ?

Situația se complică atunci cînd este vorba de un concurs. Elevii, cu toate că se vorbește de supraîncărcarea lor, se pregătesc pentru admiterea la facultate din lucrări care depășesc cu mult nivelul liceal. Cui folosește această îndopare excesivă și această, în adevăr, supraîncărcare ? Fără îndoială că nici elevului, nici universității. Un elev neîndopat și respins din cauza aceasta, poate avea mai multe posibilități de a asimila materia predată la universitate decît mulți din cei pregătiți cu multă insistență. Nu s-ar putea găsi oare o formă de examen care să facă inutil acest procedeu de pregătire ?

De asemenea, ca să nu ieșim din interiorul școlii, de ce sînt necesare examene pentru obținerea definitivatului și a gradelor în învățămînt, cînd activitatea profesorului nu poate fi apreciată mai corect prin nici un alt criteriu decît prin munca de la catedră. Fără a nesocoti valoarea pregătirii pentru un profesor, nu putem zice totuși că acest criteriu — cantitatea de informație — este decisiv în reușita profesională a unui cadru didactic. În luna februarie o elevă din anul II îmi spunea : „la matematici am scăpat ușor trimestrul acesta, căci tov. profesor se pregătea pentru un examen". Iată, deci, efectele acestor examene : neglijarea clasei de către profesor, scoaterea profesorului din activitatea sa obișnuită de informare, consumarea energiei și a timpului cu revederea și fixarea unor detalii care și așa nu se reține.

Fără îndoială, examenele au și aspectele lor pozitive. Utilitatea lor, remarcabilă pentru elevii de vîrstă mai mică, scade cu cît se accentuează intervenția acțiunilor de autoinformare (autopregătire), a tendinței de diferențiere a pregătirii O analiză a valorii lor în situații diferite va duce la precizarea condițiilor în care pot avea loc și la modul de organizare pentru a se putea obține o *selecție*, care să exprime *existența unui echilibru* între capacitățile persoanei și forma (sau gradul) solicitării exprimată de activitatea pentru care are loc concursul. De asemenea, examenul trebuie privit prin *repercusiunile sale asupra procesului de pregătire generală a persoanei* sau *asupra activității sociale pe care persoana o prestează* în perioada respectivă. Într-o epocă în care se vorbește atît de mult despre educația

permanentă, ca formă de perfecționare continuă, sîntem îndemnați să deosebim valoarea pregătirii permanente a persoanei, prin lecturi selectate în funcție de solicitare și de interes, de pregătirea pentru un examen care înseamnă o suspendare a procesului de autorealizare și înlocuirea lui cu efortul de rememorare de date și amănunte care se uită odată cu trecerea examenului. Îmi spunea mai de mult un medic, după trecerea unui examen : „trebuie să mă întorc la problemele mele din care examenul m-a scos de mai bine de un an".

3. NOTELE

Examenul și nota în sistemul actual se implică reciproc. De aceea, vorbind despre note, vorbim de fapt de examene și de concursuri. Cercetările efectuate asupra notării au permis multe sugestii interesante. Dar, cele mai multe cercetări au detașat nota din ansamblul, să zicem, pedagogic în care, funcțional, se plasează. Să analizăm cîteva situații.

Aproape toți docimologii vorbesc despre diferențele dintre curbele de distribuție a notelor puse de diferiți profesori (considerînd aceasta ca o deficiență) dar uită că nota face parte din politica adoptată de profesor în relația sa cu clasa. Modul de conduită adoptat alcătuiește un sistem personal expresiv pentru personalitatea pedagogică a profesorului. Important este să constați dacă sistemul adoptat este eficient sau nu, distribuția notelor între 2 și 8 sau între 4 și 10 avînd o valoare secundară. Personal puneam greu note sub 6, deși cunoșteam cîteva principii de docimologie. Dar, nu cred că greșeam. Eram bucuros să văd că elevii mei manifestă interes pentru obiect și că-și puneau probleme. Un inspector școlar de atunci, precizînd într-un proces verbal că foloseam multe formule de politeță în raporturile mele cu elevii, a adăugat totuși : „probabil acesta este unul din mijloacele prin care își apropie atît de mult elevii". Nota nu poate fi desprinsă din acest ansamblu. Aceasta nu înseamnă că anumite criterii nu trebuiesc respectate. Prof. G. Văideanu observă că la unii profesori „sistemul" adoptat „încorporează elemente arbitrare, bizare chiar, derutante și obositoare pentru elevi" [2]. Dar, aceasta este cu totul altceva.

Se pune încă problema variabilelor apreciate prin note : cantitatea de cunoștințe, modul de organizare a informației cu capacitatea de prelucrare și aplicare, atitudinea elevului și efortul său pentru pregătire. Nici unul dintre aceste criterii nu poate fi lăsat la o parte. Dar, în condițiile progresului de azi, cînd informațiile cunosc uzura morală în intervale relativ scurte de timp, școala trebuie să formeze la elevi capacități, deprinderi, atitudini, necesități în legătură cu pregătirea, care să persiste în perioada postșcolară. În raport cu aceste obiective ale educației de azi, cum se explică o serie de recomandări : puneți note cît mai multe, puneți lîngă 10 și nota 2, calculați media cu exactitate de sutimi... Pedagogia de azi cere oarecare aerisire, cere formarea elevului în ansamblul său, a omului cultivat, adică a omului care știe să se cultive. Dacă acesta este obiectivul școlii, o medie de 4,83 poate exprima nivelul acestei complexe realizări ? Credem că are dreptate prof. V. Pavelcu cînd afirmă că „examinatorul vede dincolo de

---

[2] G. Văideanu : *Cuvînt înainte* la volumul *Metodologia examinării și notării elevilor* de D. Muster, A. Hasgan, P. Popescu, E.D.P., Buc. 1969.

răspunsul primit" și că „noi nu apreciem răspunsurile, ci, prin intermediul lor și dincolo de ele, determinăm anumite particularități ale personalității candidatului" [3].

Personal, nu mi-a plăcut niciodată să „examinez" sau să „pun note". Aveam impresia că aceste acțiuni alterează relația directă dintre mine și elevii mei. În activitatea didactică n-am simțit niciodată necesitatea notei. Am considerat-o ca ceva impus. Aș obiecta și azi notei unele deficiențe, care nu pot fi compensate de restul avantajelor pe care le prezintă :

— Nota devine un fel de *indicator al locului social* pe care-l ocupă elevul în interiorul clasei, care îl deprinde cu ideea că este un elev de 7, de 6 sau de 5. Conștiința că este socotit un elev de nota 6, lăsînd la o parte toată poezia creată în legătură cu funcțiile notei, influențează negativ eforturile de perfecționare ale elevului. Înainte de a fi stimulativă, nota este inhibitorie. Elevul ajunge să se mulțumească cu acest loc și nu simte nevoia de a munci mai mult. Nota, chiar în condițiile de maximă obiectivitate și de nereacțiune din partea elevului poate exercita, fără să ne dăm seama, rolul unui factor stressant în formarea generală a personalității.

— Nota este sau trebuie să fie un indicator sintetic al realizării elevului în raport cu materia respectivă de învățămînt, informația asimiliată considerată în contextul capacității, atitudinii, efortului. Dar, capacitatea elevului de a asimila și prelucra o informație este, uneori, condiționată de *calitatea procesului formativ exercitat în clasele anterioare ;* de *condițiile* pe care le are pentru pregătire și de *posibilitatea familiei* de a-l ajuta. În acest caz, nota obținută de elev se răsfrînge, carecum, asupra școlii și a familiei, constituind, totodată, diferențieri între elevi datorită unor factori *exteriori* lor. Ea reprezintă, practic, o nedreptate. Se poate pune o notă unui elev numai atunci cînd i-am asigurat un punct de plecare comun cu a celorlalți și condiții cît de cît egale.

— Nota creează un fetiș al notei : elevii care învață pentru notă, părinții care solicită profesorilor să mai ofere copilului lor o șansă. Nota alimentează continuu această *greșită înțelegere a rolului școlii.* Se poate renunța la notă ? Greu de răspuns. Ar trebui să avem întîi un experiment, pentru a putea decide. În ori ce caz, folosirea sa ar putea fi limitată.

4. TESTELE DOCIMOLOGICE

Testele de cunoștințe permit sondaje în fondul informațional al persoanei. Unele dintre aceste teste se referă la informația pe care o deține în mod normal un copil de o anumită vîrstă și sub această formă ele sînt folosite în scările de dezvoltare mintală sau în stabilirea unui coeficient de instruire. Altele, urmărindu-se prin ele aprecierea nivelului de pregătire al clasei de elevi sau al elevilor, sînt organizate pe obiecte și ani de studii. În condițiile în care sînt utilizate în activitatea de examinare și notare, aceste teste capătă o funcție docimologică.

În alcătuirea unui test docimologic se are în vedere ca prin organizarea temelor să se epuizeze, în linii mari, tematica unei anumite materii. Ele sînt etalonate pe eșantioane reprezentative pentru populația școlară aflată pe același plan de instruire. Prin aceasta, testele de cunoștințe pot fi folosite :

---

[3] V. Pavelcu : *Principii de docimologie,* E.D.P., Buc., 1968.

— în aprecierea *nivelului de pregătire al unei clase de elevi* sau *al unui elev*, la un anumit obiect. Din acest punct de vedere, ele pot oferi cadrelor didactice informația necesară pentru organizarea activității de instruire ;

— cunoscîndu-se nivelul de pregătire al clasei în momentul instalării unui *profesor* la catedră, se poate aprecia obiectiv *eficiența muncii acestuia* dacă, la un sondaj ulterior, clasa respectivă ocupă un alt loc între celelalte clase din punct de vedere al pregătirii.

— pe baza unor teste cu tematici distincte la același obiect (cum ar fi la limba română testul de ortografie, de gramatică, de stilistică, de literatură) se pot organiza *acțiuni individualizate pentru acoperirea lacunelor* ;

— testele docimologice pot fi folosite la *examenele de admitere*, oferind posibilitatea de apreciere, după același criteriu, a pregătirii elevilor.

Avantajele prezentate de folosirea testului la examenele de admitere, în afara celor menționate anterior, se referă la :

— *creșterea sentimentului de siguranță* și, implicit, *scăderea tensiunii de examen*, prin faptul că testul conține un ansamblu de întrebări ce acopere tematica materiei solicitate. Un elev bine pregătit nu poate să nu reușească ;

— se *elimină necesitatea de informare* (pentru a face față concurenței) folosind tratatele universitare, prin faptul că temele testului pentru admiterea la universitate sînt selectate din materia de liceu. Creează prin aceasta șanse egale, căci unii elevi cu reale posibilități intelectuale se poate să nu fi avut condiția de a-și organiza o informare suplimentară.

Totuși, dacă se poate aprecia favorabilă folosirea testelor de cunoștințe în stabilirea nivelului de pregătire al claselor sau al elevilor, nu același lucru se poate afirma cu privire la organizarea examenului de admitere în învățămîntul profesional sau liceal prin teste docimologice, deoarece *nivelul de organizare al multor școli generale*, în special al celor din mediul rural, *nu oferă condiții de pregătire echivalente* cu cele din mediul urban. În Polonia se acordă un avans de cîteva puncte copiilor din mediul rural care se prezintă la concursuri, motivîndu-se această măsură prin faptul că pentru aceștia statul nu se găsește încă în situația de a le asigura o pregătire similară cu a celor din orașe. *Examenul tradițional permite distingerea* calităților de gîndire ale unor copii, *aprecierea semnificației unui relativ deficit de informație* (cauze, posibilități de acoperire) în raport cu o memorare mecanică.

Aceeași rezervă o facem și cu privire la organizarea examenelor de admitere în universitate numai prin teste docimologice. *Universitatea* are nevoie de o selecție în funcție de *pregătire*, dar și de *capacitate intelectuală*, care să permită înlăturarea candidaților mediocri asupra cărora s-a exercitat o acțiune de pregătire excesivă și care, neavînd capacitatea de aprofundare la nivelul cerut de materia predată, crează greutăți în desfășurarea procesului de învățămînt și pun probleme de reorientare la sfîrșitul anului I sau II.

De asemenea, nu sîntem de părere că se pot alcătui teste docimologice cu un număr considerabil de întrebări, acoperind în detalii materia, teste care să fie distribuite elevilor spre a se pregăti pe baza lor (funcție de instruire) și apoi să fie folosite pentru examinare (funcție docimologică). Acest procedeu este folosit corect de către organele de miliție la examinarea șoferilor, căci miliția nu are sarcini de formare ci numai de constatare. În afară de faptul că „testul" respectiv,

dat spre învățare elevilor, este un chestionar sau o tematică pentru examen, care pune în joc cu precădere memorarea, el este în contradicție cu principiile pedagogiei moderne.

Deoarece este greu de alcătuit teste docimologice funcționale (care să implice și posibilitatea de prelucrare) se recomandă folosirea acestor teste în paralel cu un test de inteligență. De asemenea, se recomandă folosirea acestor teste în paralel cu examenul tradițional care, deși atît de criticat, este singurul care prezintă o imagine de ansamblu asupra personalității candidatului.

5. ADOPTAREA UNOR CRITERII CALITATIVE

Docimologia nu trebuie concepută numai ca o știință a examinării. De altfel, în definiția formulată la începutul acestui articol, am încercat o lărgire a cîmpului de aplicație a acestei discipline. Sub accepția actuală, docimologia va rămîne apropiată mai mult de trecutul formelor de instruire și educație, decît de viitorul lor. Examenele și notele vor rămîne tot mai mult legate de concursuri și tot mai puțin de înregistrarea progresului făcut de elev în procesul său de realizare. Conceptul de educație permanentă include ideea că rolul individului crește în desăvîrșirea personalității sale. De altfel, întreaga pedagogie oscilează spre această idee. Școala trebuie să pregătească pe copil în acest sens, învățîndu-l cum să învețe, conducîndu-l astfel încît tendința de a se cultiva să fie o necesitate, o conduită obișnuită. Modificîndu-se obiectivele se modifică metodele de lucru din școală și se modifică relația dintre profesor și elev, pentru că, practic, ambele persoane își modifică poziția. A învăța să înveți nu înseamnă, însă, a nu învăța. Informația este și rămîne necesară. Ea trebuie să fie bine structurată dacă dorim să creăm elevului dispoziția de a învăța. Progresul cultural al omenirii se sprijină pe capacitatea de asimilare și de creare pe care o are omul, de a primi și de a da permanent. În acest cadru educațional fiecare profesor va trebui să conducă pe elev astfel încît să-i asigure o pregătire satisfăcătoare și o realizare deplină a personalității sale. Pe această linie, docimologia ar trebui să ofere posibilitatea de a urmări *progresul unui elev,* permițînd aprecierea potențialului său prin *elemente de conținut,* care să poată conduce la organizarea unor *acțiuni formative individualizate.* Notele nu îndeplinesc satisfăcător acest rol. Ele sînt expresii matematice, expresii formale și globale. Credem că acțiunea de formare și, în același timp, de apreciere implică o altă considerare a elevului și implicit, a profesorului. Este o prejudecată să considerăm că promovarea trebuie să fie concluzia unor note. Profesorul și colectivul clasei pot aprecia mai corect și pot decide promovarea în funcție de un ansamblu de factori. Acest fapt se întîmplă în realitate și azi, cînd profesorul pune 8 în loc de 6, ca să iasă media, fiindcă este convins că elevul a făcut un salt, nu de 8, dar superior lui 5.

Apreciem astfel că profesorul trebuie să cunoască în detaliu *evoluția elevului,* ținînd seamă de *parametrii importanți ai materiei* pe care o predă, astfel încît să poată aprecia, distinct la fiecare elev, *liniile de realizare* sau de *nerealizare* pentru a-și organiza acțiunile sale eficient și pe o bază științifică. Un profesor de limbă străină trebuie să cunoască și să țină seamă de vocabularul pe care-l posedă elevul, modul de exprimare orală și în scris, stăpînirea gramaticii, corectitudinea lecturii, posibilitatea de înțelegere a unui text străin, posibilitatea de traducere din limba străină în limba română și invers, ușurința conversației

sau a redactării unei teme, posibilitatea de a formula ideile, folosind chiar pe plan interior structura limbii pe care o învață, capacitatea de a surprinde frumusețea unui text din literatura țării în cauză, volumul lecturilor etc. Profesorul poate ordona gradual acești parametri de la un minim necesar pînă la cei care exprimă o realizare superioară, putîndu-i interpreta în funcție de anumite caracteristici ale elevului. Pe un alt plan, profesorul poate aprecia interesul elevului pentru obiectul respectiv, poate cunoaște suportul motivațional al rezultatelor obținute, precum poate stabili factorii care au intervenit în randamentul obținut. Această formă de a *cunoaște*, de a *conduce* și de a *aprecia* elevul, implică cunoașterea de către profesor a *liniilor de solicitare psihologică* ale obiectului pe care îl predă, concomitent cu posibilitatea de a aprecia *integrarea elevului* în condițiile obiectului respectiv, conturată prin prezența anumitor *structuri cognitive* sau *generale de personalitate*. Profesorul va putea exercita acțiuni de *modelare*, pentru *atenuarea asperităților* din interiorul relației elev — obiect de studiu, va contribui la *consolidarea unei informații* și la *formarea personalității* în ansamblu, va *conduce* elevul și va *aprecia* posibilitatea de promovare.

Organizată științific, această formă de cunoaștere ar putea *suplini*, în bună parte, *nota școlară*, care nu exprimă cu aceeași forță interrelația obiect-elev.

Fie că s-ar putea înlătura nota (elevul care învață), prin această formă de apreciere a evoluției (elevul care se realizează), fie că s-ar putea numai corecta, cunoașterea *calitativă* și *structurală* a *progresului realizat* exprimă mai mult decît una cantitativă și nediferențiată.

Urmărind, pe plan social, evoluția unor preocupări în legătură cu școala, putem intrevedea scăderea treptată a importanței acordată examenelor și notei precum și limitarea utilizării lor. Printre aceste indicii se conturează :

— reducerea efectivului de elevi ai unei clase va permite apropierea profesorului de elevi și o organizare mai temeinică a activității acestuia, prin lărgirea posibilităților de a lucra mai mult cu fiecare elev în parte ;

— importanța în creștere acordată familiei (dat fiind rolul său în realizarea copiilor) și lărgirea acțiunilor de educare a părinților (în accentuare în ultimii 40—50 ani) va contribui la ușurarea efortului cadrelor didactice și la înțelegerea de către părinți, într-un mod mult mai corect, a rolului școlii în formarea copilului ;

— progresul social, atît cel economic, cît și cel cultural va crea o altă bază acțiunilor educative ;

— extinderea procesului de pregătire pe întreaga perioadă activă a omului, va duce la modificarea modalităților de instruire actuale ;

— generalizarea acțiunilor de asistență complexă, de orientare socială, școlară și profesională va determina, pe de o parte, o reducere a inadaptării școlare, iar pe de altă parte, va asigura un echilibru între școală și elev.

În acest context, docimologia, cel puțin în școală, trebuie să înregistreze o trecere de la modalitatea de constatare (examen, notă) la aceea de susținere efectivă a procesului formativ ; de la înregistrarea cantitativă la cea calitativă ; de la aspectul static al constatării la caracterul dinamic al realizării copilului ; de la notarea globală la aprecierea diferențiată a transformărilor care au loc în personalitatea elevului.

PELAGHIA POPESCU — cercetător principal
Institutul de științe pedagogice — Filiala Iași

Încercări de îmbunătățire a sistemului de notare

1. În ultimii 5—7 ani, în țara noastră, se observă un interes sporit pentru problemele docimologice. Au apărut multe lucrări, studii și articole privitoare la acest important compartiment al procesului instructiv-educativ, care se ocupă cu tehnologia examinării și notării elevilor.

De asemenea, aproape că nu există manifestare științifică cu caracter pedagogic în care să nu se dezbată direct (prin comunicări și referate) sau indirect (prin raportarea problemelor de învățămînt la calitatea pregătirii elevilor exprimată statistic prin note) posibilitățile de perfecționare a metodelor, procedeelor, mijloacelor și formelor de cunoaștere și evaluare a randamentului școlar.

Cine studiază cu atenție literatura apărută găsește numeroase indicații de principiu și metodice cu privire la problemele examinării și notării elevilor. În multe lucrări se fac și propuneri valoroase pentru ameliorarea sistemului de notare la diferite grupe de discipline și la conduită, la utilizarea treptelor cu soț (2, ,4 6, 8, 10) din scara 1—10 pentru notarea curentă a elevilor în vederea diminuării coeficientului de subiectivitate și a aspectelor conflictuale ale notării, la calcularea mediilor anuale și acordarea premiilor etc. [1].

În general se consideră că, din momentul în care cineva a făcut anumite propuneri sau a prezentat rezultatele unor cercetări, automat se vor aplica în practica instructiv-educativă. Aici, însă, trebuie să facem distincție între ceea ce poate fi aplicat în activitatea la catedră fără dispoziții speciale sau circulare din partea forurilor de decizie și ceea ce trebuie aprobat de aceste foruri. În materie de notare, de pildă, evaluarea diferențiată prin cifre sau calificative la diferite grupe de discipline, necesită aprobarea forurilor centrale, întrucît învățămîntul nostru are un caracter de stat și unitar. Alte propuneri însă, validate fie de o experiență pedagogică superioară fie de cercetările experimentale menite, în cazul nostru, să raționalizeze și să simplifice utilizarea sistemului de notare, pot fi preluate fără dispoziții speciale.

2. În articolul de față mă voi referi la două experimente avînd ca obiective principale găsirea unor modalități mai operative de a cunoaște și evalua cît mai obiectiv pregătirea elevilor la pedagogie.

---

[1] Cf. P. Popescu, *Unele probleme cu privire la notarea elevilor*, „Revista de pedagogie", 10/1967 ; M. Bejenaru, *Aspectul conflictual al aprecierii și notării elevilor*, „Revista de pedagogie", 11/1969 ; D. Muster, *Mediile și premiile școlare în lumina docimologiei*, în vol. *Didactica și educația*, Craiova, 4—5 aprilie, 1969.

La baza încercărilor noastre de îmbunătățire a sistemului de notare se află o activitate de cercetare experimentală proprie, efectuată în anii școlari 1970/1971 și 1971/1972, cînd am predat pedagogia generală la două clase de la Liceul pedagogic de învățători „Vasile Lupu" din Iași. *

a) Ideea primului experiment a izvorît din dificultățile întîmpinate la distingerea deosebirilor calitative dintre lucrările notate cu 4 și 5, 5 și 6, 6 și 7, ... 9 și 10. Numai pentru deosebirea unui rînd de lucrări notate cu 5 și 6 au fost necesare 5 ore distribuite în două jumătăți de zile. Lucrările respective au fost recitite, comparate între ele din punct de vedere al preciziei noțiunilor cu care operau elevii, al compoziției, formei și greșelilor de ortografie. Deliberarea se datora și faptului că la pedagogie orice lucrare scrisă, cu excepția primei lucrări din anul III cînd nu cunoșteam elevii, era secretă. De la început deci asiguram un mare coeficient de imparțialitate în evaluarea fiecărei lucrări, întrucît trebuia să compar lucrările între ele și nu elevii între ei cum, chiar fără să ne dăm seama uneori, procedăm cînd lucrările scrise sînt deschise.**

Învățămintele desprinse din această situație didactică, m-au determinat să notez unele lucrări scrise curent, în afară de tezele trimestriale. *** cu notele corespunzătoare treptelor cu soț din scara sistemului nostru de notare, adică cu 2, 4, 6, 8, 10, note între care există o distanță de două trepte. Am ales notele cu soț pentru că ele formează o „scară" care permite să acordăm nota maximă (10) și să evităm nota cea mai mică (1), care se acordă în general ca pedeapsă.**** Iată cîteva din rezultatele aplicării acestei „scări" de notare.

— *Reduce* simțitor *timpul de deliberare* pentru aprecierea și notarea fiecărei lucrări.

— Permite o *comparație rapidă* între lucrările care ne apar apropiate ca nivel de realizare.

— Oferă elevilor *criterii mai obiective* de distingere a calităților unei lucrări. Deseori elevii întreabă pe profesor de ce două sau mai multe lucrări de aceeași calitate sînt notate cu diferență de un punct între ele. În atari situații, profesorii dau răspunsuri de circumstanță, puțin convingătoare pentru elevi. Fenomenul poate fi explicat diferit: nu se fac comparații între lucrările notate cu aceleași note sau cu note vecine; nota presupusă a exprima valoarea unei lucrări este pusă fără operarea unei comparații între lucrări; în acordarea notei la scris intervin pe nesimțite „efectul halo", „efectul ordine", „efectul contrast" [1]. Aceste motive, ca și altele, măresc gradul de subiectivitate a profesorului în aprecierea lucrărilor scrise.

— Acest sistem de notare pledează și pentru *reducerea numărului de note insuficiente* de la patru (1, 2, 3, 4) la două (2, 4), mai ales că rar se poate justifica de ce un elev care nu merită notă de trecere „știe" de 1, 2, 3 sau 4. Aici arbitrarul acționează încă nestingherit.

---

* Mulțumesc și pe această cale conducerii liceului pedagogic pentru sprijinul acordat.

** Această măsură am aplicat-o în urma altui experiment prin care am verificat influența cunoașterii elevilor asupra evaluării lucrărilor scrise.

*** La notarea tezelor am efectuat alte experimente. Notarea cu note cu soț poate fi aplicată și la evaluarea tezelor cînd se dau subiecte de sinteză care nu se apreciază cu puncte.

**** În atari situații opinăm pentru scăderea notei la conduită.

[1] V. Pavelcu, *Principii de docimologie*, Editura didactică și pedagogică, București, 1968, pp. 100—103.

— Procedeul permite apoi o *diferențiere mai netă* între insuficient — nota 2 sau 4 — și suficient — nota 6. Elevul, știind că nu poate obține ușor nota 5 la scris sau la oral *, învață cu mai multă sîrguință și interes. Un punct se acordă în deobște mai lesne decît două. Acest fapt conduce la o exigență mai echitabilă și la sporirea simțului de răspundere a elevilor pentru activitatea de învățare.

b) Ideea celui de al doilea experiment are la bază mai multe observații, printre care menționăm :

— Timpul destinat verificării (examinării) și notării elevilor, aproximativ 30—40% din timpul total destinat instrucției, nu este valorificat cu maximum de eficiență. Deși s-ar putea realiza o bună conexiune inversă — atît de necesară pentru perfecționarea procesului instructiv-educativ — actualul sistem de examinare și evaluare a randamentului școlar nu permite o evidență clară asupra gradului de asimilare a materiei de către elevi.

— În momentul de față nici un profesor n-ar putea să aprecieze care parte din materie este mai bine sau mai slab cunoscută de fiecare elev în parte. Notele din catalog arată doar ziua în care au fost puse nu și capitolul sau tema ** la care a fost ascultat și notat un elev. Aceste observații m-au condus la formularea următoarei *ipoteze* : examinarea tuturor elevilor în scris sau oral pe capitole ar înlătura ascultarea aleatoare, întîmplătoare, ar realiza o bună conexiune inversă, ar crea condiții mai bune unui învățămînt formativ și ar reduce subiectivitatea în evaluarea pregătirii elevilor. Experimentul organizat în spiritul acestei ipoteze a impus schimbări în conținutul și metodica examinării și notării elevilor.

— S-au stabilit capitole care, în funcție de volumul materiei de asimilat, se epuizau în 3—5 lecții. De exemplu, capitolul „Educația intelectuală" a constat din temele : Noțiunea de educație intelectuală și obiectivele ei ; Tehnologia educației intelectuale ; Formarea bazelor concepției științifice despre lume ; Seminar recapitulativ. ***

— *Cunoașterea pregătirii elevilor* se face atît în timpul parcurgerii unui capitol (contribuțiile elevilor sînt consemnate într-un catalog al profesorului menționîndu-se mai ales operațiile și calitățile gîndirii lor), cît și la sfîrșit printr-o examinare frontală scrisă sau orală.

— Pentru a aprecia răspunsurile elevilor s-a stabilit un *punctaj* cunoscut și de elevi. La fiecare capitol un elev trebuie să obțină minimum un punct și maximum trei puncte. Nici un punct (zero) nu e admisibil la nici un capitol. Zero puncte poate să însemne : neexaminat — pentru că elevul a fost absent, pentru că profesorul n-a avut timp, pentru că elevul a cerut să nu fie examinat pînă cînd va putea să se prezinte și să obțină cel puțin un punct la capitolul respectiv ; insuficient — datorită calității inferioare a răspunsului, indiferent de cîte ori a fost examinat — și cînd — la acel capitol în decursul unui trimestru. În cazul în care se constată că în timpul unui trimestru elevul nu obține cel puțin un punct la fiecare capitol, se amînă cu două săptămîni încheierea mediei trimestriale, cînd va fi examinat din capitolul restanță. În felul acesta se poate reduce numărul

---

* Procedeul poate fi aplicat și la examinarea orală.

** Prin capitol sau temă înțelegem totalitatea lecțiilor prin care se predă un fragment închegat la o disciplină oarecare.

*** Durata unei lecții a fost de două ore. Dobîndirea noilor cunoștințe avea loc în general prin antrenarea directă a elevilor în studierea problematicii unei lecții, oferind profesorului posibilitatea să cunoască și pe această cale forțele intelectuale ale elevilor.

corigenților, iar profesorul are o evidență clară atît în catalogul său de lucru, cît și în cel general asupra părților din materie la care elevul are mari lacune.

— *Modalitățile de examinare pe capitole* pot fi : numai orală, numai scrisă și combinată. *Lucrarea scrisă* se dă după parcurgerea unui capitol. *Examinarea orală* poate avea loc : în zilele și lecțiile de verificare, de seminar sau de recapitulare ; la propunerea profesorului care invită pe elevi în afara orelor ; la cererea elevului, cînd se simte pregătit sau cînd vrea mărirea punctajului. *Examinarea combinată* dă dreptul elevilor, care au obținut zero puncte la scris sau la oral și celor care vor să-și mărească numărul de puncte, la o examinare orală sau la una scrisă.

— *Punctajul* acordat pe capitole a fost *convertit în note* cu soț după principiul : un punct reprezintă nota 6, 2 puncte — nota 8, 3 puncte — nota 10, deoarece a trebuit ca mediile trimestriale să se calculeze aritmetic conform dispozițiilor în vigoare. S-ar putea opina că din moment ce punctele se convertesc în note corespunzătoare treptelor cu soț din scara 1—10 (notare despre care s-a vorbit mai înainte) nu ar fi justificată notarea cu puncte. Menționăm, însă, că a obține încă un punct la un capitol pe lîngă unul sau două existente înseamnă să-ți ridici nota cu două puncte, ceea ce devine un puternic stimulent în pregătirea elevilor.

— Subliniem că toate *lucrările scrise*, inclusiv tezele, au fost secrete, măsură foarte bine apreciată de către elevi.

Acest sistem de examinare și evaluare a randamentului școlar a pus în lumină însemnate *titluri de valoare.*

a) *Se evită „drămuirea" notelor* pe care o impune scara de la 1—10. Profesorul e ferit de tentația exigenței în ceea ce privește amănuntele din lecție. El poate aprecia elevul atît pentru cunoașterea globală a unui ansamblu de informație, cît și pentru capacitățile sale intelectuale — altele decît numai memoria. Elevul, la rîndul său, are posibilitatea unei examinări mai largi, mai puțin presante din punct de vedere emoțional și cu mai multe șanse de a evita eșecuri.

b) *Se reduce subiectivismul* implicit unei notări cu un număr mare de trepte.

c) Se creează condiții reale de *aplicare a principiului ritmicității* în pregătirea lecțiilor de către elevi și în examinarea și notarea elevilor. Pentru părinți, acest sistem de notare devine un mijloc de a controla mai precis activitatea de învățare a copiilor lor. Notele vor oglindi munca elevilor pe etape de muncă bine delimitate și nu un răspuns oarecare, la o lecție oarecare, în două-trei momente întîmplătoare din timpul unui trimestru.

d) Sistemul de evaluare pe capitole permite o *mai bună organizare și raționalizare a conținutului programei* și ținerea unei evidențe exacte a gradului de pregătire și dezvoltare intelectuală și morală a elevilor. Nu ezităm în a repeta că această caracteristică a modalității propuse asigură o conexiune inversă asupra întregii materii și previne apariția lacunelor în pregătirea elevilor care, o dată examinați, își permit o „relaxare" pînă la o presupusă nouă examinare. Elevii își creează obișnuințe de muncă sistematică și continuă.

Considerăm că în acest caz, tezele trimestriale nu-și mai găsesc rațiunea. Perioada tezelor, care ocupă în medie jumătate din durata unui trimestru, produce mari perturbări în sistemul de muncă al elevilor și profesorilor, fără ca nivelul la învățătură la obiectele cu teze să fie mult superior celorlalte obiecte.

3. Prezentăm și cîteva considerații finale

a) *Mediile trimestriale*, calculate aritmetic potrivit dispozițiilor în vigoare, prezintă, în cazul utilizării acestor modalități de examinare și notare, o *diferență mai mare între ele*, de la 33 de sutimi pînă la un punct, în funcție de numărul notelor și de faptul dacă la un obiect se dă sau nu teză. Din analiza mediilor trimestriale se constată că o corigență se obține cu media limită 4,66 și nu cu 4,90 sau 4,97, ca în prezent. Mediile trimestriale ies și cu cifre fără soț, între ele fiind deosebiri nete de calitate, întrucît componența sumei notelor izolate conține atari diferențe.

b) Introducerea lucrărilor scrise secrete și evaluarea pregătirii elevilor în spiritul rezultatelor experimentale validate, devine *un mijloc operativ*, ușor de mînuit pentru aprecierea mai obiectivă a esenței randamentului școlar și a profilului formației intelectuale a elevilor.

c) Criteriile de evaluare a randamentului școlar stabilite în baza experimentelor menționate, orientează pe profesor în perfecționarea tehnologiei didactice, iar directorilor de școli le oferă instrumente mai precise de control al pregătirii elevilor.

Inspectoratele școlare vor putea controla mai operativ fidelitatea și validitatea notelor acordate de profesori la diferitele capitole din materia studiată.

Prin catedre și cercuri pedagogice se pot stabili cunoștințele fundamentale, precum și deprinderile și priceperile pe care trebuie să le dobîndească elevii, realizîndu-se astfel un învățămînt unitar și omogen pentru toți elevii. Totodată, profesorii pot depista mai devreme și mai evident „fenomene de masă" în asimilarea deficitară a anumitor părți din materie și pot lua mai prompt măsurile corespunzătoare, după cum este vorba de deficiențe proprii în predare sau de o organizare neizbutită a conținutului programei sau a manualului. De aici și pînă la controlul prin teste docimologice standardizate nu mai este decît un pas.

Dr. MIHAI PETEANU

Utilizarea testelor pedagogice în evaluarea randamentului școlar

Examinarea orală sau scrisă și notarea elevilor constituie metoda obișnuită, tradițională de verificare a randamentului școlar. Procesul se desfășoară în mod curent (zi de zi) în legătură cu controlul cunoștințelor predate la lecții sau după etape mai lungi, la terminarea predării unui capitol din materie, la încheierea unui trimestru etc. Prilejuri de control al cunoștințelor asimilate și al priceperilor și deprinderilor formate în școală sînt și examenele de sfîrșit de an, de absolvire, bacalaureat, licență sau doctorat, ca și concursurile de admitere, în școli, facultăți, funcții profesionale etc.

În toate aceste ocazii controlul cunoștințelor se face prin metodele examinării orale și a lucrărilor scrise, completate uneori cu probe practice.

Din punct de vedere psihologic, metodele de control menționate creează, însă, o stare permanentă de frămîntare, de tensiune emoțională, de teama de a nu putea răspunde satisfăcător la întrebările orale, sau de a dezvolta temele date la scris. Aceste stări emoționale sînt și mai puternice la examenele de concurs de admitere, la care se prezintă un număr mai mare de candidați decît este numărul locurilor fixate. Emoțiile se produc din cauză că, prin natura lor, aceste mijloace de control și apreciere a cunoștințelor elevilor conțin o mare doză de subiectivism.

Tinerii care au asimilat bine materia nu sînt siguri că vor fi apreciați după merit, iar cei care n-au asimilat-o corespunzător speră, totuși, într-o șansă de succes .Este de observație curentă faptul că unii profesori sînt severi la notare, alții indulgenți, că unii elevi se simt persecutați, considerîndu-i pe alții protejați, că prima impresie (pozitivă sau negativă) despre un elev, lasă amprente durabile în conștiința profesorului, fapt ce are influență asupra aprecierii cunoștințelor și notarea lor în consecință.

În felul acesta controlul randamentului nu poate constitui totdeauna un bilanț obiectiv al cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor asimilate de către elevi într-o anumită perioadă de timp și nici nu este integrat organic în dinamica procesului instructiv-educativ. Notele obținute în acest mod nu pot constitui factori de consolidare a încrederii elevilor în forțele lor proprii și de stimulare spre noi eforturi și succese. Notările subiective, nedrepte, repetate sînt stresante, perturbă dezvoltarea armonioasă a personalității elevilor.

Didactica prescrie o serie de principii și norme cu privire la examinarea cunoștințelor elevilor și aprecierea lor justă, totuși metodele tradiționale sînt pasibile de critică.

Pentru a elimina sau cel puțin a atenua caracterul subiectiv al examinării cunoștințelor și toate urmările sale nocive asupra psihicului elevilor s-au căutat și alte mijloace de control mai obiective și totodată mai eficiente. Între acestea, de încredere din ce în ce mai mare se bucură *testele pedagogice* sau testele școlare, care pun în evidență în mod cu mult mai complet și mai obiectiv cunoștințele dobîndite de elev, ca și priceperile, deprinderile și aptitudinile acestuia.

La elaborarea testelor pedagogice se au în vedere sarcinile generale și speciale ale învățămîntului și cantitatea și calitatea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor ce trebuie predate în cadrul fiecărei discipline și a fiecărei clase de elevi, conform cu planurile și programele de învățămînt.

Cuprinzînd ceea ce este esențial din întreaga materie pentru care sînt alcătuite și determinînd elevii să răspundă la toate întrebările (item-urile), testele pedagogice permit compararea rezultatelor unui elev sau clase de elevi cu rezultatele întregului colectiv de elevi din aceeași categorie (clasă, vîrstă). Examinările după metodele tradiționale permit numai compararea unui elev cu ceilalți elevi din aceeași clasă, dar nu se pot compara clasele sau școlile între ele, neavînd criterii obiective de comparare cum este cazul testelor obiective pedagogice.

O calitate din ce în ce mai apreciată a testelor pedagogice o constituie faptul că ele pot fi utilizate nu numai ca metode de apreciere obiectivă a randamentului școlar al elevilor, ci și ca metodă sau procedeu de asimilare temeinică și durabilă a cunoștințelor. Aplicarea sistematică a testelor pedagogice scurte, adaptate pentru examinarea cunoștințelor predate la o lecție, subcapitol sau capitol de materie etc., duce la creșterea eficienței predării și la asimilarea mai temeinică și mai persistentă în timp a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor. Punînd pe elevi să-și corecteze singuri testele, după ce în prealabil examinatorul și-a notat răspunsurile, ei devin conștienți de greșelile făcute. Repetînd aplicarea aceluiași test la diverse intervale de timp (la început mai dese, apoi mai rare) procentul greșelilor poate ajunge să fie foarte mic, elevii asimilînd corect aproape toate cunoștințele considerate ca esențiale. În acest sens sînt semnificative observațiile lui Turney [1] care arată că o grupă de studenți supuși la 12 testări pedagogice, au avut o eficiență mai mare la învățătură cu 20% decît cei din grupa de control care au fost supuși doar la o singură testare. Iar Jones [2] a observat că studenții cărora li s-a aplicat timp de 8 săptămîni înainte de examen cîte un scurt test după fiecare lecție, au obținut rezultate de două ori mai bune la examen decît studenții care n-au fost supuși unei asemenea testări.

La noi consolidarea și asimilarea temeinică și durabilă a cunoștințelor cu ajutorul testelor pedagogice constituie o preocupare în curs de desfășurare la cele două școli experimentale ale filialei Cluj a Institutului de științe pedagogice. [3]

Testele pedagogice și-au dovedit validitatea nu numai ca metode obiective de control curent sau final al cunoștințelor elevilor, ci și ca probe de admitere în liceu sau în învățămîntul superior. Referindu-se la valoarea testelor școlare ca mijloace de diagnostic și mai ales de prognostic în selecția școlară, prof. E. Planchard [4], menționează că „...introducerea testelor în probele de admitere

în învățămîntul secundar a produs o categorică ameliorare a valorii de previziune a acestor probe".

Ținînd cont de necesitatea reconsiderării problemei examinării cunoștințelor elevilor, a aprecierii și notării lor cît mai obiective, cerute cu tot mai multă insistență și la noi și chiar studiate experimental [5], laboratorul de selecție și orientare școlară al Filialei Cluj a Institutului de științe pedagogice, și-a propus pentru anii 1971—1975 ca temă de cercetare : *„modernizarea examenelor de admitere în liceu și în învățămîntul superior prin teste pedagogice."*

Experimentul a început în luna ianuarie 1971 și este în curs de desfășurare la cele două licee experimentale ale filialei : Liceul „N. Bălcescu" și „Liceul nr. 11" (cu limbă de predare maghiară). Colectivul de cercetare al filialei, alcătuit din cercetătorii Dr. Eugen Nagy, Ion Beraru și Magda Farkas, conduși și coordonați de autorul acestui articol, au elaborat și experimentat o serie de teste pedagogice pentru examenul de admitere în liceu, considerînd etapa încheiată. În prezent, se elaborează și experimentează teste pentru examenul de bacalaureat și pentru admitere în învățămîntul superior. În articolul de față, prezentăm rezultatele experimentale ale elaborării și verificării testelor pedagogice de admitere în liceul de cultură generală, care ar putea fi introduse în viitor la selecția candidaților care doresc să urmeze acest profil de învățămînt.

Au fost elaborate și experimentate : un test pedagogic de *matematică*, un test de *limbă și literatură română*, un test de *literatură și limbă maghiară* și un test de *istoria României*.

La elaborarea testelor globale s-a avut în vedere programele concursului de admitere în liceu, publicate de Ministerul Educației și Învățămîntului. Inițial, însă, au fost elaborate teste pedagogice parțiale pe materii și pe clase, după programele de învățămînt în vigoare. S-a pornit, de fapt, de la alcătuirea de teste care să verifice cunoștințele predate la lecție, aplicate în locul extemporalelor obișnuite. Profesorii de specialitate (limba română, matematică etc.) de la liceele experimentale menționate au devenit colaboratorii direcți ai colectivului de cercetători ai filialei, fiind inițiați asupra tehnicii elaborării și experimentării probelor.

Menționăm că problema cea mai delicată și poate cea mai laborioasă în elaborarea testelor a fost analiza textului fiecărei lecții din manualele școlare pe care le-am avut în vedere la materiile de examen, începînd din clasa a V-a pînă în clasa a VIII inclusiv. Această analiză („atomizare") a urmărit extragerea și ierarhizarea ideilor principale și secundare din text, fixîndu-se pentru fiecare lecție un număr de 5—10—15 asemenea idei.

A doua etapă, de asemenea dificilă, a constituit-o formularea întrebărilor (item-urilor) a căror răspunsuri să se refere la conținutul ideilor precizate în prealabil. Pentru a mări posibilitatea cuprinderii unui număr cît mai mare de idei într-un timp dat, am utilizat fie sistemul completării răspunsurilor sub forma unor cuvinte, numere, simboluri sau chiar propoziții scurte („completion items", „simple recall items"), fie sub forma alegerii și sublinierii răspunsului corect din mai multe răspunsuri date („recongnition items", „multiple-choice", „matching"). Referindu-se la necesitatea de a reproduce corect cunoștințe acumulate anterior, testele din prima categorie sînt mai dificile (dar și mai obiective) decît cele din categoria a doua, unde se face apel doar la procesul recunoașterii unor experiențe trăite, recunoaștere care apare cu mai multă ușurință decît repro-

ducerea, dar nu reflectă totdeauna și temeinicia înregistrării experienței respective în memorie. Noi am utilizat, însă, ambele feluri de înregistrare a răspunsurilor la întrebări, dînd însă o pondere mai mare testelor de reproducere a cunoștințelor corecte, cît și probelor de raționament și de gîndire logică, cu aplicabilitate practică.

Teste mai analitice de matematică, limbă română și limbă maghiară am aplicat timp de două trimestre școlare la elevii claselor V, VI, VII și VIII ale școlii generale și de istoria României la elevii clasei a VIII-a, fiind cuprinși în experiment un număr de 824 elevi, aproximativ cîte 200 elevi de fiecare clasă.

În trimestrul al treilea s-au aplicat numai teste globale de matematică, limba și literatura română, respectiv limba și literatură maghiară și de istoria României la elevii clasei a VIII-a, ale liceelor experimentale din Cluj. Item-urile acestor teste au fost elaborate ținîndu-se cont de cerințele programei școlare de admitere în liceul de cultură generală și păstrînd din testele analitice pe clase, întrebările care au corespuns din punctul de vedere al prelucrărilor statistice la care au fost supuse testele respective.

În final, am ajuns la elaborarea următoarelor teste pedagogice pentru examenul de admitere pentru liceul de cultură generală :

1. *Test pedagogic de matematică*, varianta I, 1971, elaborat de cercetătorul științific I. Beraru în colaborare cu profesorii : V. Bucur, A. Marișescu, D. Steroiu și E. Văleanu, de la Liceul experimental „N. Bălcescu" Cluj.

2. *Test pedagogic de limba și literatura română*, varianta I, 1971 pentru admiterea în liceul de cultură generală secția română, elaborat de cercetătorul științific principal E. Nagy în colaborare cu profesorii : S. Constantinescu, E. Irsay, O. Pavlenco, S. Petcu, E. Bornuz, de la Liceul experimental „N. Bălcescu" Cluj.

3. *Test pedagogic de limba și literatura maghiară* (Tudásfelmérőteszt magyar nyelvtan és irodalomolvasás) variánta I, 1971, pentru admiterea în liceul de cultură generală, secția maghiară, elaborat de cercetătorul științific principal E. Nagy, în colaborare cu cercetătorul principal M. Farkas și cu profesorii : Eötvös Ibolya și Irsay Eva de la Liceul experimental „N. Bălcescu" Cluj.

4. *Test pedagogic de istoria României* varianta I, 1971 *, elaborat de cercetător științific principal M. Farkas în colaborare cu profesorii : A. Almășan de la Liceul experimental „N. Bălcescu" — Cluj, V. Bota de la Liceul nr. 6 și V. Samson de la Liceul experimental Nr. 11 — Cluj.

Testele menționate au cuprins toate problemele considerate ca importante din programă și a oferit o mare întindere a ariei de cotare, deci de diferențiere a subiecților.

Astfel, testul pedagogic de *matematică* a cuprins 40 item-uri, cu posibilitatea unei cote maxime de 86 puncte și o durată medie de aplicare de 2 și jumătate ore.

Testul pedagogic de *limba și literatura română*, incluzînd și probe de gramatică, a cuprins un total de 83 item-uri, cu posibilitatea de a acorda pînă la 225 puncte ; timp de aplicare 3 ore.

---

* În anul 1972, am tipărit varianta a II-a, îmbunătățită, a celor 4 teste menționate precum și un test pedagogic de ortografie și unul de fizică pentru admitere în învățămîntul profesional poligrafic.

Testul de *limbă și literatură maghiară*, care de asemenea a inclus și probe de gramatică, a cuprins 75 itemuri cu posibilitatea acordării numărului maxim de 195 puncte ; timp de aplicare 3 ore.

Testul pedagogic de *istoria României*, a cuprins 100 de item-uri, cu posibilitatea acordării unei cote maxime de 303 puncte și cu durată de aplicare de 3 ore.

Testele de mai sus au fost aplicate experimental, în paralel cu examenul tradițional de admitere în liceu, unui număr de 169 elevi de la Liceul experimental „N. Bălcescu" din Cluj, în sesiunea iunie 1971.

Pe scurt rezultatele aplicării acestor teste pedagogice sînt următoarele :

La *testul de matematică* s-au obținut cote variind de la 10 (cota cea mai mică) la 76 (cota cea mai mare), deci cu mare capacitate de diferențiere a candidaților. Curbă de distribuție normală. Testul s-a dovedit foarte operativ în comparație cu examenul tradițional (ascultare orală, examen scris). Aplicarea și corectarea testelor și întocmirea tabelului cu rezultatele examenului a solicitat o muncă de aproximativ cîte 10 ore pentru cei 4 examinatori, revenind aproximativ cîte 15 minute pentru fiecare subiect.

Modelele exacte de verificare și cotare au permis unitatea în aprecierea rezultatelor și sustragerea de la „ecuația personală" de evaluare, deci o creștere în *obiectivitatea* notării.

Primind întrebări din întreg materialul cerut la examen, elevii au manifestat mai multă siguranță în capacitățile lor de reproducere și gîndire și nu au prezentat starea de emoție specifică concursurilor obișnuite unde aria de examinare este cu mult mai restrînsă (2—3 întrebări și nu 40 ca la test).

Testele de *limbă și literatură română și maghiară*, au cuprins item-uri reprezentative pentru lectura literară și teoria literaturii, formulate în mod clar și cerînd răspunsuri simple, fără echivoc, în una sau mai multe propoziții scurte. Întrebările de gramatică s-au referit la recunoașterea, denumirea sau indicarea anumitor categorii gramaticale sau la completarea unor tabele sau scheme cu răspunsurile necesare.

Ca și la celelalte teste pedagogice item-urile din test nu s-au referit numai la capacitatea de memorare și reproducere a cunoștințelor de către elevi, ci și la gîndire, la posibilitatea de aplicare logică și independentă a cunoștințelor.

Testele de limbă și literatură română și maghiară s-au dovedit și ele foarte sensibile în diferențierea calității și cantității cunoștințelor elevilor, rezultatele plasîndu-se între cota minimă 25 și maxima 208, din 225 posibile la testul de limba și literatura română și 39 minima și 187 maxima din 195 posibile, la testul de limba și literatura maghiară.

Aplicarea și cotarea răspunsurilor date de subiecți a durat aproximativ cîte 20 minute la fiecare din cele două teste, deci cu mult mai puțin decît în cazul examenelor tradiționale.

Testul pedagogic de *istoria României* a oferit o distribuție echilibrată a rezultatelor exprimată în sistemul quartilelor : 42,00% subiecți cuprinși în quartilul median inferior ; 30,15% în quartilul median superior ; 19,01% în quartilul inferior și 8,73% în quartilul superior.

Cota maximă realizată de elevi a fost de 226 puncte din 303 posibile, iar minima 13 puncte, ceea ce exprimă o mare valoare diferențiatoare a testului.

Din analiza sumară a rezultatelor arătate mai sus, se poate trage concluzia că testele elaborate de colectivele noastre satisfac cerințele de *obiectivitate* în aprecierea răspunsurilor, de *distribuție normală în curba de variație*, adică de diferențiere marcantă a capacităților subiecților. Timpul de aplicare, corectare și notare a rezultatelor reprezintă aproximativ o treime din timpul utilizat în examenul obișnuit, ceea ce trebuie avut în vedere mai cu seamă cînd este vorba de un număr mare de candidați. Eliminarea factorilor subiectivi în examinare și apreciere, reduce simțitor factorii emotivi care inhibă mobilizarea de către subiecți a tuturor capacităților lor intelectuale, voliționale și morale.

Testele pedagogice descrise au obținut coeficienți mai ridicați de validitate decît probele tradiționale. Făcînd corelația dintre rezultatele la teste și succesul școlar ulterior al candidaților reușiți la concursul de admitere, am obținut următorii coeficienți de corelație : — matematică, r = 0.75 ;

— la limba și literatura română, r = 0,66 ;

— la istorie, r = 0.59.

Operînd aceeași comparație între rezultatele examenului de admitere tradițional și succesul ulterior la învățătură, am obținut coeficienți de corelație după cum urmează :

— la matematică, r = 0,55 ;

— la limba și literatura română, r = 0.66 ;

— la istorie, r = 0.43.

Din datele de mai sus reiese că, alături de avantajele arătate, testele pedagogice au și un ridicat grad de predictivitate, ceea ce le atestă valoarea de instrument științific de examinare și apreciere obiectivă a randamentului școlar al elevilor. Ca teste globale, ele sînt îndeosebi utile ca probe de examinare la concursurile de admitere unde se prezintă un număr însemnat de candidați. Ca probe mai analitice (și mai scurte) testele pedagogice aduc mari servicii în procesul asimilării temeinice și durabile a cunoștințelor de către elevi.

Bibliografie

[1] Turney, A. H., *The effect of frecvent short objective tests upon the achievement of college students in educational psychology*, în : „Sch. Soc.", 33, 1971, p. 760—762.

[2] Jones, H. E., *Experimental Studies of college teaching*, în : „Arch. Psych", vol. 68, 1923, pag. 36—70.

[3] Nagy Eugen, *Utilizarea testelor pedagogice ca metodă de măsurare a cunoștințelor școlare a elevilor și de asimilare temeinică și durabilă a acestora*, în numărul prezent al „Revistei de pedagogie".

[4] Planchard, E., *Cercetarea în pedagogie*, Editura didactică și pedagogică, București, 1972.

[5] Bejenaru Mihai, *Aspectul conflictual al aprecierii și notării elevilor*, în : „Revista de pedagogie", nr. 11, 1969.

Bârsănescu Ștefan, *Examenele cu elevii și studenții, principal mijloc de control al cunoștințelor și de selecție*, în : „Revista de pedagogie", nr. 11, 1969.

Fetescu Vasile, *Reacția afectivă a elevilor față de note*, în : „Revista de pedagogie", nr. 10, 1967.

Joița Emilia și Zahirnic, C., *Aplicarea unei baterii de teste în paralel cu examenul de admitere*, în : „Revista de pedaoggie", nr. 4, 1969.

Mărgineanu, N., *Notarea la examenul de bacalaureat*, în : Revista de psihologie", nr. 3, 1942.

Muster, D., Hazgan, A., şi Popescu P., *Metodologia examinării şi notării elevilor*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1969.

Muster, D., *Verificarea progresului şcolar prin teste docimologice, contribuţie la modernizarea examenelor*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1970.

Muster, D. şi Chiţoran, D., *Probe de aptitudine lingvistică la concursul de admitere în universitate*, în : „Revista de pedagogie", nr. 11, 1971.

Muster, D. şi Chiţoran, D., *Probe de aptitudine lingvistică pentru concursul de admitere la studiul limbilor străine*, în : „Orientarea şcolară şi profesională". Supliment trimestrial al „Revistei de pedagogie, nr. 2, 1972.

Nestor, I. M., *Psihologia şi raţionalizarea notelor şi examenelor şcolare. Docimologie*, în Probleme de psihologie şcolară, Bucureşti, Societatea română de cercetări psihologice, 1942.

Novicicov, E., *Studiul aptitudinilor pentru limbile străine*, în : „Revista de pedagogie, nr. 2, 1972.

Oros, V., *Cu privire la pregătirea docimologică a viitoarelor cadre didactice*, în : „Revista de pedagogie", 2, 1970.

Pavelcu, V., *Principii de docimologie. Introducere în ştiinţa examinării*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1968.

Peteanu, M., *Selecţia şcolară a elevilor de liceu prin examen de admitere cu teste pedagogice*, în : „Orientarea şcolară şi profesională". Supliment trimestrial al „Revistei de pedagogie", nr. 2, 1972.

Peteanu, M., *Psihologia industrială, o nouă relaţie între societate şi producţie*, în : „Revista de pedagogie", 9—10, 1972.

Preda Constantin, *Experimentarea unui procedeu de verificare a cunoştinţelor*, în „Revista de pedagogie", 6, 1969.

Roşca, Al., *Obiectivitate şi independenţă în examinare*, în : „Revista învăţământului superior", 9, 1966.

Ţaga, Şt., Ieremia, T. şi Mateescu, M., *Metode moderne de verificare a cunoştinţelor*, în: „Revista învăţământului superior", nr. 6, 1968.

I. BERARU
cercetător științific
Inst. șt. ped. — Filiala Cluj

Posibilități de utilizare a testelor pedagogice de matematică pentru selecția elevilor în liceu

La noi, ca și în multe alte țări, admiterea elevilor în liceele teoretice sau de specialitate se face pe baza examinării cunoștințelor din două sau trei obiecte de învățămînt, printre care și matematica. Valoarea acestui criteriu rezidă în natura problemelor, în faptul că rezolvarea lor înseamnă punerea în acțiune a unor potențialități intelectuale complexe : elemente de gîndire logică și intuiție, operații de analiză și construcție, comparații, generalizări și concretizări etc. Matematica reflectă după cum se exprimă R. Courant — „voința activă, rațiunea contemplativă și dorința de perfecțiune estetică" [1]. Dacă la aceste considerații alăturăm și analogiile de structură și funcționalitate, reliefate de J. Piaget și colaboratorii săi, între structurile matematice și cele operatorii ale inteligenței, atunci devine și mai clară rațiunea pentru care această disciplină a dobîndit valoarea de criteriu important în selecția școlară.

Problema care se ridică în fața profesorilor examinatori este cea a modalităților de investigare a achizițiilor matematice, a mijloacelor și procedeelor de evaluare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor pe care le posedă un elev la un moment dat. Se știe — și faptul a fost confirmat de numeroși specialiști — că examenele școlare, în forma lor actuală ,fac apel aproape exclusiv la cunoștințele candidaților și numai în mod întîmplător sau implicit la aptitudinile lor. Pe lîngă această carență de fond, merită a fi subliniate și alte dezavantaje cum sînt : climat psihologic de tensiune și neîncredere, subiectivism, efecte negative ale fenomenelor de ordine și halo, absența criteriilor unice de apreciere și notare, condiții neuniforme de aplicare etc. Pentru a contracara aceste efecte profesorii examinatori recurg la diverse metode și procedee, cu rol paleativ în soluționarea problemei.

Una din metodele relativ noi, cu perspective de utilizare largă în viitor este cea a testelor pedagogice. Elaborate în funcție de un scop bine precizat și etalonate pe eșantioane reprezentative, testele pedagogice pot deveni mijloace foarte potrivite și eficiente pentru selecția școlară. Ele prezintă o serie de avantaje comparativ cu probele tradiționale de examinare : obiectivitate mărită, standardizarea modalităților de evaluare și notare, diminuarea subiectivismului și

[1] R. Courant și H. Robbins, *Ce este matematica ?* Editura Științifică, București, 1969, p. 13.

hazardului, uniformizarea condițiilor de examen (loc, timp, atmosferă de lucru) etc. Desigur acestea prezintă și unele dezavantaje legate de elaborare și etalonare, de dispersare a problemelor complexe în unități mici și puțin probante pentru reliefarea capacității de organizare a cunoștințelor candidaților, pentru surprinderea bunului simț și originalitatea acestuia etc. Cîteva decenii de utilizare practică în numeroase școli din : SUA, Franța, Germania, Elveția, Belgia [2] etc., precum și unele începuturi modeste făcute în țara noastră [3] au demonstrat utilitatea testelor pedagogice și oportunitatea generalizării lor.

În cadrul filialei Cluj a Institutului de științe pedagogice am efectuat împreună cu un grup de profesori de specialitate de la Liceul „N. Bălcescu" din localitate, în perioada 1971—1973 o serie de experimente privind elaborarea, etalonarea și aplicarea testelor de cunoștințe matematice cu scop de verificare și selecție.

Într-o primă fază a cercetării au fost elaborate și aplicate teste de matematică pentru verificarea nivelului de asimilare a cunoștințelor la sfîrșitul unui trimestru sau an școlar. Aceste experimente, efectuate cu elevi din clasele V-VIII, au avut predominant un caracter de tatonare, contribuind la o cunoaștere mai adecvată a posibilităților elevilor de a recepționa și prelucra informațiile cuprinse în diferitele tipuri de probleme, la o determinare mai precisă a condițiilor de aplicare, evaluare și notare a rezultatelor, la reliefarea atitudinii elevilor față de această nouă metodă de verificare a cunoștințelor.

În etapa următoare s-a trecut la elaborarea și aplicarea experimentală a unui test de cunoștințe matematice pentru selecția elevilor în liceu. După o primă experimentare a acestui test, în sesiunea iunie 1971, s-a trecut la elaborarea unei noi variante (varianta a doua 1972), mult îmbunătățită față de prima, atît sub aspectul dozării sarcinilor puse în fața elevilor, cît și a formulării item-urilor și a standardizării condițiilor de aplicare și cotare. Această nouă variantă a fost aplicată experimental pe un lot de 70 elevi din anul I, în prima lună după admiterea lor în liceu.

Înainte de a prezenta principalele rezultate obținute și concluziile care se pot desprinde din analiza lor, cîteva considerații privind elaborarea testului și determinarea valorii lui sînt, după părerea noastră, absolut necesare.

În construirea testelor — după cum remarcă M. Roșca [4] — se impune respectarea tuturor condițiilor legate de alegerea probelor, standardizarea instrucțiunilor de aplicare și a modului de cotare, experimentarea pe un eșantion reprezentativ, atît numeric cît și compozițional, stabilirea distribuției normale a rezultatelor obținute de populația-etalon, considerarea populației etalon și examinarea valorii testului

Elaborarea testului de cunoștințe matematice pentru selecția elevilor în liceu s-a făcut pornind de la anumite principii fundamentale a căror respectare am considerat-o absolut necesară pentru asigurarea validității lui. Prima grijă a fost de a concepe sau selecționa probleme reprezentative pentru întreaga tematică a obiectului studiat, așa cum apare ea în programa de admitere. Respectarea acestui

---

[2] É. Planchard, *Cercetarea în pedagogie*, E.D.P., București, 1972.
[3] D. Muster, *Verificarea progresului școlar prin teste docimologice. Contribuții la modernizarea examenelor*, E.D.P., Buc. 1970.
[4] M., Roșca, *Metode de psihodiagnostic*, fasc. 1, 1971.

principiu este o sarcină extrem de dificilă și obligă, *volens nolens*, la o condensare sau chiar neconsiderare a unor teme sau subcapitole. Experiența de pînă acum ne permite să credem că cu 2 sau 3 variante paralele ale testului, identice ca număr de probleme, grad de dificultate și cote posibile de realizat s-ar putea, în condiții optime, acoperi întreaga tematică a obiectului examinat.

Un alt deziderat a fost acela de a propune item-uri care să se adreseze cu precădere capacității de prelucrare creatoare a informației și nu de simplă reproducere a ei, în condițiile unei rezolvări rapide, fără calcule anevoioase. Sub raportul organizării, tendința a fost de a oferi elevilor probleme care să corespundă următoarelor cerințe: accesibilitate, formulare clară și precisă, alternarea ordinei în funcție de gradul de dificultate, cote bine determinate etc.

Procedînd la determinarea obiectivității și valorii testului se constată ;

a. Gradul de dificultate este ridicat în prima variantă a testului și potrivit în cea de a doua. Pentru a obține o curbă normală, majoritatea subiecților trebuie să rezolve concret cel puțin 50% din temele propuse. În cazul discutat ponderea problemelor rezolvate de cel puțin jumătate dintre elevi este 65% și respectiv 94%.

b. Fidelitatea testului poate fi considerată ca satisfăcătoare avînd în vedere că nu au apărut diferențe sensibile de notare între cei 3 profesori care au participat, fiecare lucrînd independent, la verificarea și evaluarea rezultatelor.

c. Performanțele extreme realizate de elevi sînt de 7 și 76 puncte în prima variantă și de 15 și 71 în cea de a doua. Între aceste limite se situează toți subiecții testați. Cu alte cuvinte testul permite o diferențiere fină a „candidaților", adică are o sensibilitate ridicată.

d. Determinarea validității s-a făcut prin compararea cotelor realizate de elevi la testul de cunoștințe cu reușita lor școlară la matematică. Coeficienții de corelație găsiți cu această ocazie au valori ridicate, de la 0,70 în sus. Validitatea testului va fi reliefată și în paginile următoare.

În continuare vom prezenta principalele rezultate obținute și concluziile care se desprind din analiza lor.

S-a pornit de la ipoteza de lucru că testele de cunoștințe sînt mijloace moderne și eficiente de selecție școlară, superioare probelor tradiționale (lucrări scrise și examinări orale). Verificarea ipotezei enunțate s-a făcut prin compararea celor două metode sub următoarele aspecte :

a. concordanța cu reușita școlară la matematică ;
b. finețea diferențierii candidaților (sensibilitatea probelor) ;
c. omogenitatea notării ;
d. operativitatea desfășurării concursului ;
e. atitudinea profesorilor examinatori și a elevilor ;
f. alte aspecte.

Valoarea unei metode sau instrument de măsurare depinde în primul rînd de *validitatea sa*, adică de precizia cu care măsoară o însușire, un proces, un volum de cunoștințe, o conduită etc. Cum se prezintă sub acest aspect metodele pe care le comparăm ?

Pentru a putea obține un răspuns acceptabil la această întrebare am procedat la determinarea validității metodelor prin procedeul calculării coeficienților

de corelație dintre rezultatele obținute de elevi la examenul de admitere (situație neexperimentală) și test (situație experimentală), cu reușita lor școlară la matematică. În tabelul nr. 1 sînt consemnați indici de corelație dintre variabilele menționate.

Tabelul 1

Corelația dintre probe și criteriu

Probe / Criteriu	Examen tradițional (scris—oral)		Examen cu test pedag.	
	Varianta I	Varianta II	Varianta I	Varianta II
Media anuală la matematică (cls. VIII)	.54	.52	.79	.74
Media la matematică tr. I, anul I	.55	.58	.75	.76

După cum reiese din tabelul de mai sus, testul corelează semnificativ, atît cu rezultatele obținute de elevi la sfîrșitul clasei a VIII-a, cît și cu cele realizate în primul trimestru din anul I, în timp ce examenul tradițional corelează cu același criteriu, doar la un nivel moderat. Se poate formula obiecția că însăși reușita școlară, așa cum este ea exprimată prin nota școlară, nu prezintă temeiuri suficiente pentru a putea fi considerată drept criteriu în funcția de care se judecă validitatea acestor probe. Adevărul este, însă, că deși media școlară, realizată de un elev la o disciplină oarecare, nu este ferită de subiectivism, ea poate fi, totuși, considerată ca potrivită pentru scopul urmărit, fiind o sinteză, o rezultantă a mai multor examinări parțiale, efectuate într-un interval de timp relativ îndelungat. Or, în acest caz, ea este mai semnificativă decît un singur examen, desfășurat într-o atmosferă de tensiune și hazard.

După unii autori, printre care și V. Pavelcu [5], un dezavantaj al testelor ar fi faptul că ele fac apel, mai ales, la memorie, la capacitatea de înmagazinare a titlurilor, formulelor și schemelor de acțiune și solicită în mai mică măsură reflecția candidaților. După părerea noastră, această carență poate fi surmontată în cazul testelor de cunoștințe matematice, prin includerea de probe care să solicite în cel mai înalt grad *facultățile mintale și emotiv-voliționale ale subiectului*, adică probleme asemănătoare cu cele date elevilor la examenul scris. Elementul de noutate (evident relativă !) constă în efortul de a formula item-uri în a căror rezolvare se disting mai multe etape (sau faze, nivele etc.), fiecare rezultat parțial fiind cotat cu unul și același număr de puncte. O dovadă importantă în favoarea acestei afirmații o constituie valoarea mai ridicată a coeficientului de corelație dintre test și examenul scris (r = .68) comparativ cu corelația dintre examenul scris și cel oral (r = .45).

[5] V. Pavelcu, *Principii de docimologie. Introducere în știința examinării*, E.D.P., București, 1968.

Testul este — după cum scrie și A. Anastasi[6] — o măsură obiectivă și standardizată a unui eșantion de comportament, avînd ca funcție principală măsurarea diferențelor individuale. Tocmai această funcție de diferențiere interesează, în primul rînd, deoarece scopul concursurilor de selecție este de a opera discriminări cît mai fine între candidați, iar în funcție de scara performanțelor de a alege persoanele mai potrivite pentru o profesiune sau un anumit tip de școală.

Notele școlare prezintă, printre altele, și dezavantajul de a-l constrînge pe examinator la o scară de evaluare relativ îngustă. În mod obișnuit raportul dintre nota medie maximă și minimă la un concurs de selecție nu depășește valoarea 3. Toate testele experimentate de noi au avut calitatea de a permite stabilirea unui interval optim de variație a valorilor. În medie, raportul dintre performanțele extreme (cea mai bună și cea mai slabă) variază între valorile 6 și 10. În concret, la testul de cunoștințe matematice pentru selecția elevilor în liceu, varianta I și II au fost obținute următoarele rezultate prezentate în tabelul 2.

Tabelul 2

Intervalul de variație a cotelor

Nr. subiecți în varianta	Intervalul (clasa) i = 7									
	7–13	14–20	21–27	28–34	35–41	42–48	49–55	56–62	63–69	70–76
I (1971)	8	11	21	20	24	14	13	13	10	9
II (1972)	0	2	5	6	12	9	12	13	10	1

După cum reiese din tabelul de mai sus testele experimentate permit o diferențiere pregnantă a „candidaților", adică prezintă un înalt grad de sensibilitate, asigurînd posibilitatea unei selecții cît mai exacte și operative. Datorită numărului mare de probe (40 în prima variantă și 33 în a doua) și a cotării lor diferențiate (de la 1 la 5 puncte în funcție de gradul de dificultate), probabilitatea ca doi sau mai mulți subiecți să obțină același număr de puncte este destul de mică. De altfel, această probabilitate poate fi și mai mult redusă prin creșterea numărului item-urilor și, mai ales, a modului de cotare diferențiată a lor.

O problemă dificilă care se ridică în fața unei comisii de examinare este modul de apreciere și notare a subiecților examinați. Una și aceeași lucrare scrisă sau răspuns oral pot fi apreciate foarte diferit de un grup de examinatori. E. Planchard, V. Pavelcu și D. Muster în lucrările deja menționate, precum și alți autori, prezintă, pe bază de observații proprii sau literatură de specialitate, cîteva cazuri, în care variațiile notării unui răspuns în jurul mediei, sînt suficient de semnificative pentru a evidenția subiectivismul examinatorului. Notarea implică o comparație, ori în maniera tradițională de examinare termenul de referință lipsește. Experiența profesorului nu poate suplini lacuna. Testele se dovedesc și sub acest aspect mult mai potrivite. Aplicarea și cotarea lor se face pe bază de tehnici unitare, prezentate în instrucțiunile anexe care le însoțesc

[6] A., Anastasi, *Psychological testing*, New York, 1968.

și cu ajutorul unor modele sau grile de corectare. Cu asemenea instrumente relativ obiective de evaluare și notare, posibilitățile de manifestare ale subiectivismului examinatorului sînt mult diminuate. Pentru fiecare item corect rezolvat se acordă unul sau mai multe puncte, în funcție de gradul său de dificultate, dar, în toate cazurile, punctajul rămîne identic pentru toți elevii.

Pentru a verifica obiectivitatea cotării testelor, în experimentul nostru am procedat la evaluarea lor de către 3 profesori de specialitate, fiecare lucrînd independent. Comparînd cotele acordate de fiecare profesor la același test s-a constatat că există o concordanță aproape totală între cele 3 notări, diferențele fiind puțin frecvente iar valoarea lor nedepășind 1 punct. Ultimele au fost semnalate cu precădere la problemele cotate cu 4—5 puncte sau la cele rezolvate parțial, adică în proporție de 25—75%. Menționăm că însumînd algebric cotele se obțin rezultate finale identice, ceea ce înseamnă că obiectivitatea testului nu a fost afectată de „ecuația personală" a corectorului.

Operativitatea desfășurării concursului este un alt aspect prin care testele se dovedesc a fi superioare față de probele tradiționale. Acest fapt trebuie reținut cu atît mai mult, cu cît se realizează în condițiile uniformizării tuturor factorilor externi de influențare și a limitării pînă la anulare a oricărui subiectivism din partea examinatorului. În cele două situații experimentale, elevii au lucrat aproximativ două ore și jumătate ; primii elevi au depus lucrările după 2 ore, iar ultimii după trei ore. Verificarea testelor și întocmirea tabelului cu rezultatele examenului au durat aproximativ 25 om-ore, revenind 15 minute pentru fiecare candidat.

În cazul examenelor de admitere în liceu cu probe tradiționale (examen scris + examinări orale) timpul necesar examinării unui elev a fost de aproximativ două ori mai mare.

* * *

Toți elevii participanți la aceste experimente și-au manifestat dorința de a lucra, de a fi examinați și apreciați cu teste de cunoștințe. Ei au surprins rapid anumite calități ale acestor metode : sînt criterii unice de apreciere pentru toți elevii, oferă probe variate (mai dificile și mai ușoare), fiecare elev are posibilitatea de a se manifesta la nivelul pregătirii sale, diferențierea elevilor prin teste de cunoștințe se apropie mult de cea neoficială, realizată de ei înșiși.

Majoritatea profesorilor de specialitate cu care am discutat sînt de părere că testele de cunoștințe permit o investigare mai rapidă și obiectivă a volumului de cunoștințe asimilate de elevi, a priceperilor și deprinderilor matematice pe care aceștia le posedă la un moment dat. Ei accentuează posibilitatea de a surprinde, prin aceste metode, „golurile" în pregătirea elevilor, aspectele mai dificile din materialul predat. Sînt totodată, mijloace de orientare, de comparare, nu numai a elevilor în cadrul clasei, ci și a elevilor din clasele paralele și chiar a claselor din mai multe școli.

Elaborate pe baza unor criterii și mijloace de control științifice și integrate în ansamblul altor metode de apreciere a randamentului școlar, testele de cunoștințe matematice pot deveni instrumente de lucru valoroase, atît în domeniul selecției școlare a elevilor cît și în alte forme de activitate pedagogică.

Dr. JENŐ NAGY
cercetător științific principal
Inst. șt. ped. — Filiala Cluj

Folosirea testului pedagogic în asimilarea cunoștințelor de ortografie

Un test pedagogic corect și bine conceput nu urmărește numai punerea în evidență a unui număr de cunoștințe reținute de elevi prin pură memorare, ci încearcă să depisteze și felul în care elevul reușește să se folosească de cunoștințele asimilate și în alte situații pe care practica vieții le cere. În acest fel, testele nu trebuie să măsoare numai nivelul cunoștințelor la care a ajuns un elev, ci creează și situații deosebite pentru rezolvarea anumitor probe în care el trebuie să aplice cunoștințele, priceperile și deprinderile dobîndite.

Importanța testelor pedagogice constă și în faptul că prin intermediul lor poate fi urmărită în mod sistematic — pe perioade determinate de timp — evoluția unei clase, a unei grupe de elevi sau a unui singur elev în ceea ce privește creșterea nivelului de cunoștințe, formarea deprinderilor și dezvoltarea aptitudinilor. O cerință de prim ordin pentru acest lucru este ca la dispoziția profesorului de specialitate să stea teste potrivite, elaborate pe materii și standardizate pe clase, cît și pe diferite faze ale procesului de învățămînt, de predare a materiei (lecții, capitole, faze de recapitulare etc.). Aceste teste standardizate permit stabilirea comparativă a nivelului de cunoștințe al claselor paralele ale unei școli sau de aceleași clase ale diferitelor școli.

Importanța testelor pedagogice mai constă și în aceea că pe baza lor se poate face controlul eficienței diferitelor metode aplicate în învățămînt. În același timp, însă, testele pedagogice pot constitui ele însele metode eficiente de predare și asimilare temeinică și durabilă a cunoștințelor de către elevi. În practica școlară un loc deosebit îl ocupă testele diagnostice de performanță. Cu această formă de teste vrem să măsurăm o anumită latură a performanței școlare în cadrul unui obiect de învățămînt bine conturat. Testele diagnostice se străduiesc să pună în evidență acele deprinderi și aptitudini interdependente care, împreună, contribuie la obținerea unei performanțe în cadrul unui obiect de învățămînt. Cu ajutorul testului diagnostic trebuie să stabilim, printre altele, care sînt factorii slabi sau mai slabi dezvoltați care determină priceperile și aptitudinile elevului, asupra cărora trebuie să ne concentrăm atenția și să stabilim procedeele potrivite pentru ridicarea nivelului lor. Testul diagnostic îl ajută pe profesor în străduința lui de a ține cont de greșelile în activitatea elevilor pe care le analizează și caută să le înlăture. Testul este și în această muncă un mijloc pedagogic obiectiv, sigur și cu multă utilitate.

Considerînd testul pedagogic şi ca metodă de ridicare a eficienţei asimilării cunoştinţelor de către elevi, am organizat un experiment în care am utilizat un test pedagogic de ortografie al limbilor română şi maghiară [1] pe care l-am aplicat în anul şcolar 1971/1972, trimestrele I şi II la un număr de 270 de elevi din clasele V-VIII (în total 14 clase) de la Liceul experimental nr. 11 din Cluj cu scopul de: a) a stabili nivelul de cunoştinţe ortografice al elevilor fiecărei clase în conformitate cu cerinţele programei şcolare; b) a compara nivelul de cunoştinţe ortografice al elevilor din clasele paralele; c) a examina situaţia asimilării de către elevi a anumitor cunoştinţe speciale de ortografie, raportat la întregul colectiv examinat; d) a stabili în ce măsură testul poate contribui la formarea şi menţinerea unui nivel normal al deprinderii de a aplica corect cerinţele gramaticale în domeniul ortografiei.

Pentru a atinge aceste scopuri multiple am folosit două teste de ortografie tipărite, pe care le-am elaborat în cursul anului 1971, cu scopul de a verifica cunoştinţele de gramatică şi ortografie cerute candidaţilor la concursul de admitere în Şcoala profesională poligrafică.

În studiul de faţă vom prezenta numai rezultatele obţinute în privinţa creşterii eficienţei asimilării cunoştinţelor de către elevi prin folosirea testului pedagogic, ca test nu de verificare, ci de predare a cunoştinţelor (punctul d de mai sus) *.

Testul de ortografie română a constat din 17 itemuri, iar cel maghiar din 16, referitoare la cele mai caracteristice probleme ortografice ale celor două limbi: scrierea corectă a valorilor sunetelor la vocale şi consoane, influenţa reciprocă a sunetelor (asimilare, contopirea sunetelor, hiatul), silabisirea şi despărţirea în silabe, scrierea cuvintelor compuse şi cu liniuţă de unire, scrierea cîtorva cazuri de nume proprii cu majuscule, folosirea semnelor de punctuaţie, precum şi analizarea unor texte scrise în continuare şi punerea semnelor de punctuaţie corespunzătoare în textele fără punctuaţie.

Aceste teste au cuprins problemele caracteristice şi esenţiale cerute de programele şcolare din clasele V-VIII ale şcolii generale şi au întrunit coeficienţii de validitate şi fidelitate necesari în urma verificării lor repetate în condiţii experimentale.

Ca tehnică de formulare a răspunsurilor la întrebările puse am adaptat, în majoritatea cazurilor, tehnica alegerii multiple (multiple choice) în sensul că s-au formulat mai multe răspunsuri la una şi aceeaşi întrebare, subiectul trebuind să-l şi noteze pe cel corect. În practica şcolară, itemurile de acest fel s-au dovedit ca cele mai accesibile elevilor [2].

Experimentul a constat din patru faze, fiecare urmînd anumite etape la anumite clase. În prima fază testul a fost aplicat la toate clasele (14 clase) pentru a obţine informaţii asupra nivelului de cunoştinţe ortografice pe clase, pe clase paralele şi pe şcoală. Completarea în întregime a testului a fost obligatorie numai pentru clasa a VIII-a. Pentru celelalte clase am ales din itemurile

[1] Teste docimologice de ortografie. Varianta I, 1971, elaborate de Eugen Nagy. Institutul de ştiinţe pedagogice, Filiala Cluj. (Helyesírási teszt. I. Változat, 1971. Összeállította, Nagy Jenő. Institutul de ştiinţe pedagogice, Filiala Cluj).

* Experimentul s-a desfăşurat cu concursul profesorilor de la Liceul experimental nr. 11 Cluj: Viorica Berla şi Teodora Ionescu prof. de limba română, şi Iboly a Eötvös, Iuliana Nagy, prof. de limba maghiară.

[2] Süllwold, Fritz, *Schultests*. In: *Handbuch der Psychologie*. Vol. 6: Psychologische Diagnostik. Hogrefe Verlag. Göttingen 1964, pag. 365.

fiecărui test numai acele probleme care corespundeau programei clasei respective. Însă itemurile selecționate pentru clasa a V-a au fost cuprinse și în testele claselor VI, VII și VIII și de aceea s-a putut obține o informație asupra nivelului cunoștințelor pe întreaga școală. Această fază a avut un caracter constatativ. Avînd în vedere că rezultatele au avut un caracter local și s-au referit la o singură școală, considerăm că nu este necesar să facem aici o prezentare mai detailată a datelor obținute.

În a doua și a treia fază a experimentului nostru am urmărit să vedem în ce măsură putem stimula participarea conștientă și activă a elevilor la asimilarea temeinică și durabilă a cunoștințelor de ortografie predate și care este contribuția testului pedagogic în cauză la creșterea eficienței predării gramaticii în școală.

În acest scop am aplicat testul de ortografie de limba română la un grup de patru clase de elevi maghiari (clasele a V-a A, a VI-a B, a VII-a A, a VIII-a A) și testul de limba maghiară la trei clase de elevi maghiari (clasele a V-a C, a VI-a B, a VIII-a B), stabilind ca metodă de corectare, autocorectarea greșelilor. Examinatorul nu a operat pe test nici un fel de corectură, ci a notat separat greșelile făcute de elevi. Într-o ședință de 1—2 ore (după necesitate) s-au distribuit elevilor testele cerîndu-li-se să-și corecteze cu creion roșu greșelile. Aceasta s-a făcut în condiții experimentale, în sensul că elevii nu au putut comunica unii cu alții. Pe parcurs, experimentatorul a arătat greșelile făcute, elevii trebuind să și le corecteze singuri în test. S-a realizat astfel o activitate conștientă a elevilor de a elimina greșelile prin autocorectare și totodată de a fixa formele corecte.

Experimentul a fost reluat la două săptămîni — faza a treia — cînd s-a aplicat din nou testul respectiv la aceiași elevi, urmărind să vedem în ce măsură, corectarea prealabilă efectuată în comun cu elevii, a avut un efect în desăvîrșirea asimilării cunoștințelor lor la ortografie [3].

Rezultatele obținute, exprimate în procente sînt trecute în graficul comparativ din pagina următoare.

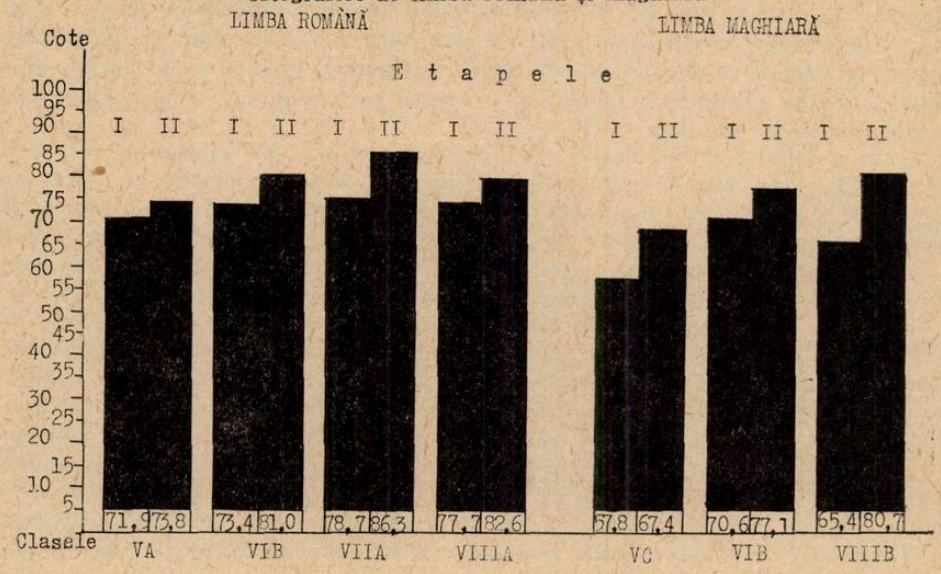
Din datele comparative obținute rezultă că la ambele teste și la fiecare clasă nivelul cunoștințelor ortografice a crescut. Deci autocorectarea testelor, adică conștientizarea la elevi a formelor corecte și greșite din test a avut un efect pozitiv în asimilarea cunoștințelor de ortografie.

Într-o fază următoare — faza a patra — au fost extrase greșelile frecvente și tipice întîlnite și introduse într-un alt context (o dictare) care a fost, apoi, aplicat și analizat cu elevii după același procedeu pe care l-am descris mai sus. Aceasta a urmărit să verifice modul în care elevii și-au consolidat cunoștințele dobîndite și sînt capabili să le aplice și în alte situații decît cele din test.

Pentru această etapă am fost nevoiți să stabilim acele probleme de ortografie în care, la cea de-a doua măsurare, în comparație cu prima, mai mulți elevi au prezentat o îmbunătățire. Adică a trebuit să alegem anumite probleme ortografice la care am presupus că forma corectă este rezultatul unei munci conștiente din partea elevului. În acest scop am alcătuit texte scurte de dictare care cuprindeau cuvinte și situații ortografice problematice pe clase, ca de ex. pentru clasa a VIII-a scrierea vocalelor și consoanelor în cuvinte ca *tehnic, lăcătușărie, chitară, zălog, maestru,* scrierea corectă a legăturilor de cuvinte

[3] Pentru procedeul repetării testelor cf. Ingenkamp, Karlheinz: *Tests in der Schulpraxis.* Beltz Verlag. Weinheim 1972, pag. 162.

Rezultatele comparative a celor două etape de verificare a cunoștințelor ortografice de limba română și maghiară



demult, după-masă, ce-a zice, punerea virgulei înaintea vocativului *(... tu, Singeorzeane !)*, iar pentru limba maghiară în clasa a VI-a aprecierea duratei sunetelor *(kiváncsi, zöldell)*, folosirea corectă a semnelor *j* și *ly (pálya, némelyik, dörej)*, despărțirea cuvintelor în silabe *(And-rás)*, scrierea corectă a verbelor compuse cu particule *(szétnéz, megfog)*.

Dictarea acestor texte a avut loc după alte două săptămîni sub formă de extemporal dat de către profesorii de specialitate fără să li se atragă atenția elevilor că este vorba de o verificare a cunoștințelor de ortografie în sensul celor efectuate anterior prin aplicarea testului.

După corectarea textelor dictate s-au obținut rezultatele din tabelul următor :

Rezultatele comparative între cotele testelor și textelor de ortografie de limba română și limba maghiară

Teste și texte de limba română				Teste și texte de limba maghiară			
Cl.	Numărul pozițiilor ortografice cu îmbunătățiri în faza a		Diferența îmbunătățirilor în %	Cl.	Numărul pozițiilor ortografice cu îmbunătățiri în faza a		Diferența îmbunătățirilor în %
	III-a	IV-a			III a	IV-a	
V A	24	12	50	V C	94	57	60,6
VI B	89	58	65,1	VI B	44	38	86,3
VII A	40	30	75	—	—	—	—
VIII A	37	22	59,4	VIII B	87	61	70,1

Din datele tabelului reiese clar că în cadrul testelor și textelor fiecărei limbi s-a constatat o îmbunătățire în asimilarea corectă a ortografiei care merge de la 50 la 86%, ceea ce demonstrează eficiența folosirii testelor pedagogice pentru creșterea eficienței predării.

Paralel cu aceste rezultate, testele au scos la iveală și au dovedit faptul, de altfel cunoscut, că în clasele mici deprinderile ortografice ale elevilor sînt relativ reduse și instabile. Pe măsura trecerii în clase mai mari cotele la teste au fost mai ridicate, unii elevi ajungînd la cotele maxime posibile. Acest fapt este dovedit și din raporturile, pe care le-am putut constata în afara celor prezentate în tabelul de mai sus, și în cazurile în care la cele două probe anterioare elevii au rezolvat corect problemele ortografice, iar în experimentul al treilea (în dictare) au greșit. În cazul limbii române raporturile s-au prezentat astfel :

Clasa	Numărul pozițiilor scrise corect la I și a II-a probă	Numărul pozițiilor scris greșit la proba a III-a
V A	19	4
VI B	97	9
VII A	35	5
VIII A	34	9

La limba maghiară am obținut următoarele rezultate negative :

Clasa	Numărul pozițiilor scrise corect la I și a II-a probă	Numărul pozițiilor scris greșit la proba a III-a
V C	76	34
VI B	96	13
VIII B	69	7

Principiul individualizării procesului de învățămînt se poate aplica în mod rațional cu ajutorul testelor pedagogice. Rezultatele acestora prezintă profesorului punctele slabe în asimilarea cunoștințelor de către fiecare elev și permite măsurarea progreselor ulterioare realizate. Cunoscînd greșelile și lipsurile mai tipice, profesorul se poate concentra asupra lor și le poate înlătura.

Din experimentul descris mai sus s-a putut desprinde rolul pe care testele pedagogice îl pot avea și ca metode de predare nu numai ca metode de control și de apreciere a cunoștințelor elevilor. De fapt, nu este vorba aici de teste pedagogice care să înlocuiască total o metodă de predare a cunoștințelor, ci mai mult de un procedeu pentru stimularea asimilării conștiente și active a lor și în consecință, mai durabile.

MAGDA FARKAS
Inst. şt. ped. — Filiala Cluj

Teste pedagogice de istoria României pentru elevii din clasele a VIII-a

Încă din deceniul al treilea al secolului nostru, în vasta problematică a modernizării învăţămîntului, alături de problemele teoretice şi-au găsit loc şi numeroase soluţii practice. Printre acestea din urmă se numără măsurarea şi aprecierea nu numai a inteligenţei, a aptitudinilor, a dezvoltării psiho-motrice, dar totodată şi a cunoştinţelor însuşite de către elevi în şcoală. Chiar de la bun început, cu treizeci de ani în urmă, această problemă apare şi în literatura noastră de specialitate sub forma testelor de cunoştinţe [1,2].

Modernizarea învăţămîntului şi a metodelor de verificare a cunoştinţelor elevilor pe parcursul anului şcolar, în situaţii de selecţie sau în procesul orientării şcolare şi profesionale ridică anumite probleme centrale care trebuie rezolvate în succesiune ireversibilă ; astfel, de exemplu, problema verificării cunoştinţelor însuşite de către elevi, a valorii prognostice a verificărilor în comparaţie cu reuşita şcolară ulterioară, problema elaborării testelor de cunoştinţe şcolare, utilitatea pedagogică a testelor de cunoştinţe standardizate, comparabilitatea notelor de la examen şi alte indicii referitoare la elevi etc. [3].

Elaborarea şi aplicarea testelor de măsurare a nivelului de cunoştinţe de istorie necesită, deopotrivă, atît promovarea cerinţelor psihotehnice generale, cît şi luarea în considerare şi evidenţierea permanentă a faptelor ce decurg din specificitatea acestei discipline [4,5].

Atît în materialul congresului de la Berlin, sus-amintit, cît şi în altele, semnate de F. Bacher, E. Planchard, H. Piéron, K. Ingenkamp, J. Pelnard, M. Petin apare necesitatea delimitării aptitudinilor de cunoştinţele dobîndite, necesitatea analizei structurii cunoştinţelor, a comparării nivelului aptitudinilor şi al cunoştinţelor, problema cunoştinţelor absolut necesare la încheierea anumitor grade ale învăţămîntului în raport cu clasele şcolare respective, sau în raport cu etatea mintală a elevilor.

---

[1] D., Muster, *Semnificaţia notelor şcolare*, „Jurnal de psihotehnică", III, 1939.
[2] I. M., Nestor, *Psihologia şi raţionalizarea notelor şi examenelor şcolare (Docimologie)*, „Probleme de psihologie şcolară, I", Societate Română de Cercetări Psihologice, Bucureşti, 1941.
[3] F., Bacher, *Congrès de Berlin sur les possibilités et les limites de l'application des tests dans les écoles*, „BINOP", 24, 1, 1968.
[4] E., Planchard, *La pédagogie scolaire contemporaine*, Éd. Nauwelaerts, Louvain-Paris, 1968.
[5] H., Piéron, *Examens et docimologie*, PUF, Paris, 1963, (după L'Anée Psychologie, 2, 1964, p. 682).

Scopul cercetării. Pornind de la constatările aflate în literatura psiho-pedagogică potrivit cărora valoarea prognostică a examenelor tradiționale de admitere este extrem de mică și că măsurarea nivelului cunoștințelor elevilor prin teste docimologice (teste pedagogice sau teste de cunoștințe școlare) este mai exactă decît aprecierea acestora prin metoda tradițională de notare, după 1—3 subiecte nimerite din volumul întreg de cunoștințe prescrise, Filiala Institutului de științe pedagogice din Cluj abordează în mod concret problema, începînd din anul școlar 1970—1971.

În colaborare cu profesorii de istorie din liceele experimentale din Cluj ale institutului *, a avut loc elaborarea și experimentarea testelor pedagogice de istoria României. Volumul cunoștințelor inclus în teste a fost cel stabilit de programa concursului de admitere în liceul teoretic [6] și manualul în vigoare [7].

Din definiția dată testelor de inteligență, de aptitudini și de cunoștințe în dicționarul de psihologie, publicat de H. Piéron, — arată M. Roșca — rezultă că „Este o probă definită, implicînd o sarcină de executat, identică pentru toți subiecții examinați, cu tehnici precise pentru aprecierea succesului sau a eșecului sau pentru notarea numerică a reușitei..." [8].

Ca premisă a elaborării testului de cunoștințe școlare, a unui test pedagogic de istoria României a servit și definiția potrivit căreia testul de cunoștințe este „o dezvoltare logică a procedeelor de examinare, o creștere a obiectivității și a raționalității" [9].

Pornind de la avantajele dovedite ale testelor pedagogice, o altă problemă ce trebuia să fie luată în considerare, de asemenea, era aceea că sînt discipline sau capitole ale anumitor discipline care prezintă posibilități însemnate sau dimpotrivă, atît pentru algoritmizare, pentru instrucția programată, cît și pentru elaborarea testelor docimologice. S-a conturat că ponderea prelucrării în scopurile arătate a cunoștințelor cade în primul rînd pe gramatica limbilor materne sau străine, și pe aritmetică. În domeniul științelor exacte există deja un fel de sistem de simbolizare și nivele diferite de abstractizare și, din acest motiv, prezintă mai multe posibilități de expunere și integrare a elementelor în contexte diferite. În schimb, literatura, științele sociale, acele discipline care se pare că au și un caracter narativ, sînt prelucrate într-o proporție mult mai redusă în cadrul posibilităților oferite de modernizarea sistemului de predare și de verificare a cunoștințelor școlare. S-a constatat astfel și faptul că transformarea disciplinelor istorice în test de cunoștință apare într-un volum redus în literatura de specialitate față de alte discipline.

*

Testul pedagogic, itemurile stabilite pe baza programelor și manualelor școlare devin instrumente obiective ale măsurării nivelului cunoștințelor elevilor

---

* Experimentul a fost realizat în colaborare cu profesorii de istorie V. Bota, A. Almășan, V. Sămson, A. Oanță, L. Bota și A. Palcó, în liceele experimentale ale Inst. șt. ped., Filiala Cluj : Liceul N. Bălcescu și Liceul nr. 11.

[6] *Programele concursului de admitere în liceu pentru anul școlar 1971—1972.* „Gazeta Învățămîntului", supliment, *Programa de istorie a României,* pag. 7.

[7] Fl., Dragne, M. Ionescu, A., Iordărescu, *Istoria României.* Manual pentru clasa a VIII-a, Editura didactică și pedagogică, București, 1970.

[8] M. Roșca, *Metode de psihodiagnostic,* Editura didactică și pedagogică, București, 1972, p. 19.

[9] F., Süllwood, *Schultests,* „Handbuch der Psychology. Psychologische Diagnostic", Band 6, Ed. R. Heiss K. J. Grofmann, L. Michel, Hogrefe, Göttingen, 1964, p. 321.

pe diferite trepte de şcolarizare doar atunci cînd atît în construirea, cît şi în verificarea prealabilă a lor au fost respectate strict cerinţele psihometrice-statistice. Ţin să insist asupra acestui aspect al problemei şi din motivul că în practica şcolară cotidiană apar şi aşa-numite „teste de cunoştinţe ad-hoc", întocmite şi aplicate ocazional, care, însă, nu sînt rezultate ale unei elaborări riguros ştiinţifice şi, frecvent, nici distribuţia elevilor după randamentul înregistrat în urma aplicării acestor probe nu confirmă o situaţie şcolară reală.

Faza de elaborare, etalonare şi validare a testelor de cunoştinţe şcolare este cel puţin tot atît de importantă ca şi faza de valorificare a testelor pedagogice în situaţii de selecţie şcolară (în cadrul examenelor finale de an, de admitere), în procesul de consolidare şi de verificare a cunoştinţelor la încheierea anumitor capitole, unităţi logice ale disciplinei respective (extemporale, teze trimestriale).

Dovedirea *fidelităţii, validităţii* şi *sensibilităţii* seriilor de întrebări, problemelor întocmite pe baza unui capitol sau a întregului material este obligatorie şi în cazul testelor de cunoştinţe pe discipline şcolare.

O altă cerinţă psiho-pedagogică ce se ridică în legătură cu aplicarea testelor de cunoştinţe este familiarizarea în prealabil a elevilor cu această metodă de verificare. Ea se impune şi mai mult în cazul disciplinelor cu caracter narativ, unde formularea concisă, cu o precizie maximă şi faptică a răspunsurilor pare neobişnuită faţă de examenele orale sau lucrările scrise, tradiţionale.

Scopul final al cercetării noastre, cu implicaţii practice directe, a fost elaborarea şi aplicarea experimentală a unui test integral, corespunzător programei de admitere în liceul teoretic. Familiarizarea elevilor cu această metodă de verificare a nivelului cunoştinţelor a fost realizată în faza verificării cu ajutorul testelor parţiale. Tot în această fază am început şi verificarea calităţii de test a seriilor de probe aplicate.

În elaborarea testelor parţiale de istoria României ne-am ghidat după cronologia capitolelor, stabilită de documentele şcolare, după aspectele logicii interioare a anumitor părţi ale disciplinei, precum şi după dificultăţile întîmpinate de elevi în procesul însuşirii noţiunilor de bază sau a relaţiilor legice a evenimentelor.

Astfel, de exemplu, în cursul anului şcolar 1970—1971 s-au elaborat şase teste parţiale, cuprinse în caiete aparte, totalizînd un număr de 139 de întrebări şi probleme.

Varianta finală a testului pedagogic de istoria României a fost stabilită pe baza caietelor de teste parţiale, aplicate experimental în decursul trimestrului doi şi trei al anului şcolar amintit mai sus. Testul final cuprindea 100 de întrebări, selecţionate din cele 139 probe cuprinse în cele şase caiete de teste parţiale.

La început a fost stabilită în mod convenţional şi valoarea răspunsurilor integrale sau parţiale aşteptate la fiecare întrebare. La fel, s-a prevăzut un punctaj adecvat pentru fiecare element nou de cunoştinţe adus în plus de elevi faţă de manualul şcolar, ceea ce ne-a permis înregistrarea gamei de cunoştinţe reale ale elevilor.

Înaintea aplicării testelor parţiale, ca teste colective în diferite clase a VIII-a în cadrul liceelor experimentale ale institutului, ele au fost preexperimentate pe un grup restrîns de subiecţi (6—9 copii). Au fost aleşi elevi foarte buni, mediocri

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

și slabi la învățătură, în special la istorie, din alte școli sau alte clase a VIII-a necuprinse în cercetare.

În cadrul verificării prealabile a testelor de cunoștințe de istoria României s-a conturat timpul necesar, cotele realizabile de la aceste trei categorii de elevi, precum și accesibilitatea sau inaccesibilitatea întrebărilor formulate. Media timpului necesar pentru formularea răspunsurilor de către elevi, în fiecare caz aparte cronometrat, a servit, ca material orientativ în acordarea intervalului de timp necesar în cazul aplicării colective a testelor de cunoștințe școlare.

Test-teză trimestrială. Verificarea nivelului cunoștințelor elevilor în clasa a VIII-a la disciplina istoria României, la sfîrșitul trimestrului II al anului școlar 1971—1972 a fost realizată cu ajutorul unui test-teză trimestrială. Pentru test-teză a fost delimitată tema „Revoluția burghezo-democratică în țările române din anul 1848", ale cărei capitole au fost cuprinse în 17 întrebări-problemă.

Un alt aspect al verificării nivelului cunoștințelor elevilor, și la sfîrșitul trimestrului, este transformarea cotelor realizate de ei în note școlare tradiționale. Aceasta s-a realizat pe baza criteriilor statistice uzuale, pe baza stabilirii unui etalon pe decile. Procedeul este exemplificat prin datele redate în tabelul I.

Tabelul I

TRANSFORMAREA COTELOR REALIZATE DE ELEVI IN NOTE ȘCOLARE

Istoria României pentru clasa a VIII-a
„Revoluția burghezo-democratică din anul 1848"
Test parțial = 17 întrebări
Punctaj maxim = 42

Decile	10 20	25 30	40 50	60 70	75 80	90	100
Cote	4—9^{50}	10—13^{50}	16—22	22^{50}—26	26^{50}—30	30^{50}—33	33^{50}—39
Note școlare	1—4	5	6	7	8	9	10

$$\text{Formula utilizată pentru intervalul de grupare} = \frac{\text{Cota max.} - \text{Cota min.} + 1}{10}$$

Distribuția quartilică a elevilor după randamentul înregistrat prin punctaj obținut, așa cum rezultă din datele redate pe fig. 1, confirmă accesibilitatea testului parțial, precum și valoarea diferențiatoare (sensibilitatea).

Un alt aspect care confirmă validitatea testului-teză trimestrială de istorie pentru clasa a VIII-a este tocmai corelația de rang puternic semnificativă conturată între media notelor obținute pe baza răspunsurilor orale de către elevi în decursul trimestrului și cotele realizate, folosind ca instrument de verificare a cunoștințelor acumulate test-teza trimestrială (cotele bineînțeles au fost transformate cu procedeul statistic în note școlare tradiționale).

Corelația de rang între aceste două indicii referitoare la nivelul cunoștințelor de istorie la aceste capitole ale istoriei României a fost verificată cu formula lui Spearman $\rho = 1 - \frac{\delta \Sigma d^2}{N(N^2 - 1)}$ obținînd o relație extrem de strînsă și semnificativă, ρ fiind egal cu .99.

În scopul unei analize mai minuțioase, corelația între notele stabilite pe baza răspunsurilor orale ale elevilor și cele obținute pe baza testelor-teză a fost calculată separat și în cazul elevilor care la istorie se situau la nivelul notei

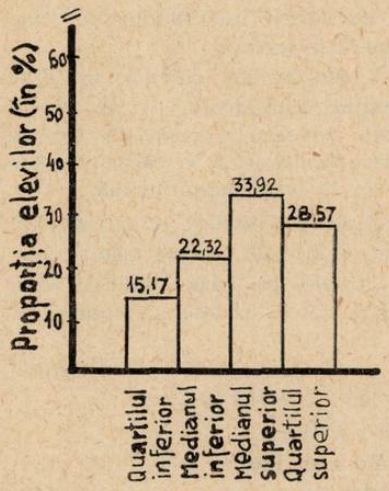


Fig. 1. Distribuția elevilor pe o scară de patru diviziuni pe baza cotelor realizate la test-teză (numărul elevilor 112)

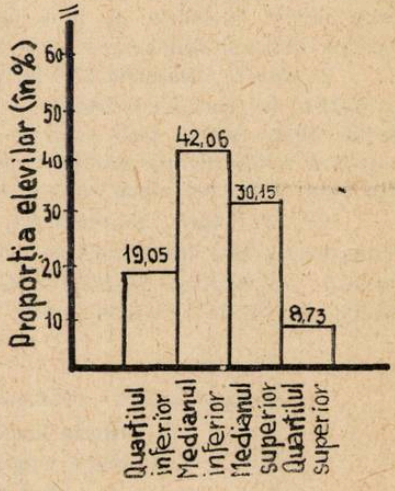


Fig. 2. Distribuția elevilor clasei a VIII-a pe baza cotelor realizate la testul final de istorie

6,50, sau sub acest nivel (în total un număr de 69 elevi). Astfel, s-a conturat o relație de asemenea strînsă și puternic semnificativă, coeficientul de corelație fiind și în cazul acestor elevi .95.

Distribuția elevilor după nivelul reușitei la testul final. Distribuirea elevilor în funcție de cotele realizate pe o scară de patru diviziuni conturează și valoarea diferențiatoare a testului final de istorie. Astfel, diferențiază populația școlară din clasa a VIII-a (o populație neomogenă față de cerințele programului admiterii în liceu) de populația școlară reușită la admitere în licee teoretice, mai ales categoria de elevi încadrată după nivelul cunoștințelor în quartilul inferior și medianul inferior. Așa cum rezultă din datele prezentate în figura 2, proporția elevilor claselor a VIII-a după etalonarea cotelor pe quartile este următoarea : Cei mai mulți elevi s-au situat în categoria medianului inferior (42,06%) și apoi în medianul superior (30,15%). În categoria quartilului inferior sînt de două ori mai mulți elevi (19,05%), decît în quartilul superior, categorie în care se încadrează abia 8,73% dintre elevii din clasele terminale experimentale a VIII-a

În schimb, după etalonarea quartilică a rezultatelor, distribuția candidaților examenului de admitere în liceul teoretic se conturează în felu următor (vezi fig. 3) : Medianul superior (44,38%) și medianul inferior (36,97%) înglobează marea majoritate a subiecților. În quartilul superior se situează de trei ori mai mulți elevi (13,96%) decît în quartilul inferior (4,68%).

Iar în etalonarea quartilică a rezultatelor şi a elevilor diferenţa de cote realizată de aceste două categorii de elevi apare în felul următor, redat în tabelul II.

Tabelul II

Reuşita elevilor la testul de istorie pentru admitere în liceul teoretic (în cote)

Subiecţii	Distribuţia cotelor realizate			
	Quartilul inferior	Medianul inferior	Medianul superior	Quartilul superior
Clasa a VIII-a	13—56	57—113	114 —169	170—226
Candidaţii la examenul de admitere	43—87[50]	89—118	118[50]—151[50]	153—226

Valoarea cotelor realizate de elevii ambelor grupe a arătat cea mai mare deviaţie tocmai în cadrul categoriei quartilului inferior. Elevii clasei a VIII-a neselecţionaţi din punct de vedere al pregătirii examenului de admitere în liceul teoretic sînt încadraţi cu cote mult mai inferioare ca cei care au reuşit la examenul de admitere. În schimb, în zona medianului inferior şi medianului superior precum şi a quartilului superior arată o deviaţie esenţială doar repartizarea cantitativă a elevilor (fig. 2 şi fig. 3).

*

Valoarea prognostică a testului pedagogic de istorie. În primul rînd analizăm relaţia dintre notele acordate elevilor în cadrul examenului de admitere în liceul teoretic şi notele elevilor de liceu la istorie la încheierea primului trimestru şcolar (în perioada respectivă în primul an de liceu încă exista istoria ca disciplină de-sine-stătătoare). La nivelul notelor tradiţionale de apreciere a cunoştinţelor elevilor am obţinut un coeficient de corelaţie doar .43. După criterii de interpretare a coeficienţilor de corelaţie această valoare denotă o corelaţie moderată şi nu întotdeauna semnificativă.

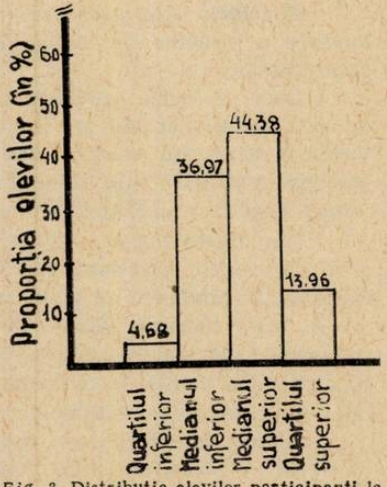


Fig. 3. Distribuţia elevilor participanţi la examenul de admitere pentru liceul teoretic, cu reuşita, pe baza cotelor realizate la testul final de istorie

Situaţia elevilor la această disciplină, exprimată în note şcolare tradiţionale este următoarea: media notelor elevilor în cauză la sfîrşitul clasei a VIII-a este de 7,48, la admitere în liceu media notelor acordate elevilor este de 8,56,

iar la sfîrşitul primului trimestru şcolar media notelor elevilor de liceu, anul I, este 7,63. Este evident că nivelul elevilor privind cunoştinţele de istorie, exprimat în note şcolare la terminarea clasei a VIII-a şi în primul an de liceu, prezintă situaţii mai apropiate decît cel în cadrul examenului de admitere.

Apreciind nivelul de cunoştinţe al elevilor la istorie şi prin teste pedagogice, rezultă că această metodă de verificare a cunoştinţelor acumulate este mai exactă decît notarea tradiţională, fiindcă cu ajutorul testului s-au conturat relaţii mai directe, cu valoare prognostică mai mare. Nivelul cunoştinţelor de istorie al elevilor, stabilit prin teste şi exprimat prin media notelor şcolare tradiţionale la sfîrşitul clasei a VIII-a denotă o relaţie mai strînsă, fiind .65. Coeficientul de corelaţie între media obţinută la examenul oral de admitere şi cotele realizate în decursul completării testului de cunoştinţă respectiv este de .63. Între nivelul cunoştinţelor la istorie şi randamentul şcolar tot la acumularea cunoştinţelor de istorie, înregistrat la sfîrşitul primului trimestru al anului şcolar următor, este de .59.

Cu toate că şi aceşti indici de relaţii între două modalităţi de apreciere a nivelului cunoştinţelor elevilor scoate în evidenţă o corelaţie moderată de multe ori semnificativă, conturează tendinţa spre o apreciere cu valoare semnificativă şi prognostică pozitivă.

Este deci evident că confruntarea măsurării nivelului de cunoştinţe prin teste pedagogice cu notele şcolare tradiţionale în fiecare situaţie experimentată de noi indică o relaţie mai strînsă între etapele succesive ale şcolarităţii prin prisma nivelului cunoştinţelor acumulate de elevi decît prin notarea şcolară tradiţională.

Concluzii. Am prezentat cîteva aspecte din încercările autohtone de transformare a testelor de istorie într-un mijloc de măsurare cît mai obiectivă a cunoştinţelor.

Dacă în urma corelării punctajului testului de cunoştinţe cu calificativele şcolare tradiţionale nu se obţine o corelaţie înalt semnificativă, potrivit constatărilor noastre, nu valoarea testului de cunoştinţe de istoria României, ca mijloc obiectiv este pusă sub semnul întrebării, ci tocmai a sistemului tradiţional de notare (mai cu seamă în situaţiile de selecţie).

Din datele noastre statistice a reieşit că cea mai mică valoare prognostică a arătat notele acordate elevilor la examenul de admitere în liceul teoretic, raportate la randamentul şcolar ulterior.

În toate cazurile examinate de noi, relaţiile evidenţiate cu ajutorul testelor pedagogice de istorie, de măsurare a nivelului cunoştinţelor au reprezentat o corelaţie mai înaltă şi o valoare prognostică mai bună (mai apropiată de realitate) decît metodele tradiţionale.

Testul de istorie s-a dovedit a fi şi sub aspect statistic o metodă mai obiectivă de măsurare a nivelului de cunoştinţe ale elevilor din clasa a VIII-a. Împreună cu celelalte metode — în cadrul cărora încărcătura, saturaţia emoţională, caracterul narativ al disciplinei respective se manifestă mai pregnant — ea constituie o metodă eficace.

FLORICA LUȚESCU

Preocupări docimologice în vederea cultivării unei motivații superioare a învățării

Atitudinea pozitivă a elevilor față de învățătură — componentă principală a caracterului formativ al învățămîntului — se află astăzi în centrul unor preocupări susținute ale muncii educative.

Pornim de la faptul că formarea acestei atitudini implică în mod necesar și dezvoltarea unui puternic suport motivațional al activității de învățare.

Prin cercetarea pe baza căreia aducem în discuție aici doar cîteva idei, ne-am propus să urmărim în ce măsură sistemul actual de apreciere îi stimulează pe elevi în activitatea de învățare.

Sub acest unghi privită problema, de pe poziția celui care învață, am plecat de la observația că în sistemul tradițional de apreciere a activității de învățare, funcția educativă a notei, sub aspect motivațional, are limite care pot frîna dezvoltarea unei motivații superioare a învățării.

Am organizat o situație experimentală, de natură formativă, în care elevilor li s-a cerut o probă de cunoștințe în afara catalogului. De această dată stimulentul l-a constituit anunțarea că proba va desemna pe cei mai buni elevi din clasă, la obiectul de învățămînt respectiv. Probele s-au dat la matematică, limba română, istorie și chimie, urmînd deci să fie desemnați cu ajutorul acestora „Cei mai buni matematicieni din clasă", „Cei mai buni istorici", chimiști etc. S-a urmărit în același timp situarea fiecărui elev potrivit rezultatelor obținute, pe locul corespunzător (pînă la ultimul loc din clasă).

Preocuparea noastră pentru problema motivației în învățare la preadolescenți ne-a determinat să alegem ca eșantion de elevi clasele a V-a și a VIII-a ale școlii generale (Școala generală nr. 3 din București) în anul școlar 1971—1972.

Prelucrarea, analiza și interpretarea datelor a fost realizată pe baza unui număr de 834 de probe scrise. Rezultatele acestora au fost comparate cu rezultatele obținute la teză (cu cîteva zile înainte).

Rezultatele au fost analizate după cum urmează :

I. pe ansamblul probelor efectuate de aceiași elevi ;

II. pe obiecte de învățămînt ;

III. pe clase și categorii de elevi din aceste clase ;

IV. de la caz la caz, constituind situații individuale pronunțat diferențiate sub unghi motivațional.

Constatări :

I. Pe ansamblu, elevii au obținut rezultate mai bune la aceste probe față de situația în care au știut că sînt notați, în proporție de 33,3% ; 28,5% dintre elevi au obținut rezultate mai slabe și 38,2% elevi au obținut aceleași rezultate.

II. Analiza probelor la diferite obiecte de învățămînt a scos la iveală faptul că în situația în care elevii răspund fără să aibă în vedere aprecierea prin notă, nivelul rezultatelor este următorul :

1) *La limba română :*

crește cu 23,9% ; scade cu 22,9% față de proba obișnuită (teza) ;
stagnează 53,2%.

2) *La istorie :*

nivelul rezultatelor crește cu 22,3% ;
scade cu 20,4% ;
stagnează 57,3%.

3) *La chimie :*

nivelul rezultatelor crește cu 16,5% ;
scade cu 23,3% ;
stagnează 60,2%.

4) *La matematică :*

nivelul rezultatelor crește cu 35,6% (procentul cel mai ridicat obținut) ;
scade cu 23,6% ;
stagnează 40,8%. Aceste valori vor fi reluate în concluzie.

III. Constatări cu semnificații mai interesante au reieșit în urma analizei rezultatelor pe clase.

1) Este de subliniat, de pildă, faptul că pe elevii claselor a V-a îi mobilizează mai mult nota în obținerea unor bune rezultate școlare, acestea reprezentînd 18,7% față de elevii claselor a VIII-a care reprezintă 9,5%, dar și în acest caz cu excepții pe care le vom menționa în cele ce urmează.

2) Rezultatele analizei pe clase paralele și categorii de elevi din aceste clase ne-au condus spre concluzii tot mai interesante privind aspectul motivațional al învățării și anume : în unele clase, spre exemplu în clasa a VIII-a C, elevii au obținut rezultate mult superioare la matematică în proporție de 39,9% ; în clasa a VIII-a A de 42,4% ; într-una din clasele a V-a, procentul crește chiar pînă la 73% (constituind o excepție la atitudinea generală a clasei a V-a față de notă).

3) În situația creată s-au diferențiat în mod sensibil și categoriile de elevi dintr-o clasă : elevii foarte buni, buni și slabi la învățătură, elementul surprinzător referindu-se în mod special la elevii cotați ca fiind slabi sau foarte slabi, după sistemul tradițional de notare. Spre exemplu în clasa a VIII-a A, mai suscitată, din cei 42,4% elevi care au obținut rezultate mult superioare, majoritatea au constituit-o cei care în mod obișnuit au obținut note mici și foarte mici. Astfel în clasa aceasta au apărut 13 aprecieri maxime la proba care nu prevedea notă în catalog, față de una obținută la teza obișnuită. Dintre aceste 13 apre-

cieri maxime: 5 aprecieri aparţin unor elevi care obţinuseră doar nota 6 la teză; 2 aprecieri unor elevi notaţi cu 4 la teză şi o apreciere a fost primită de o elevă care avea nota 3 la teză. (Se precizează că probele au fost stabilite de comun acord în colectivul profesorilor de specialitate pentru fiecare clasă).

Situaţia în clasa a V-a A, tot la matematică, unde s-au înregistrat creşteri însemnate la probe (73%) rezultatele superioare, subliniate prin 22 de aprecieri maxime, faţă de 4 asemenea aprecieri obţinute la teză, demonstrează acelaşi lucru. Şi aici majoritatea elevilor care au obţinut rezultatele respective au fost dintre cei socotiţi slabi şi foarte slabi la învăţătură dintre care menţionăm: 7 elevi cu nota 6, 4 elevi cu nota 5 şi 2 elevi cu nota 4.

Este de menţionat că rezultatele acestea s-au înregistrat în condiţiile în care ambele categorii de probe au fost notate de aceiaşi profesori, iar proba experimentală s-a dat cu numele închis.

IV. Analiza de la caz la caz demonstrează şi mai evident raportul strîns care există între sistemul de apreciere a elevului şi motivaţia învăţării, între aceasta şi dezvoltarea unei atitudini pozitive faţă de învăţătură.

Pe lîngă situaţiile mai sus arătate, în cadrul analizării categoriilor de elevi, rezultatele unor elevi, socotiţi dintre cei mai buni din clasă la obiectul respectiv, au fost doar satisfăcătoare sau chiar (în număr mai mic este adevărat) nesatisfăcătoare. (Vezi graficul anexat şi explicaţia de la pag. 109).

Astfel, 20,4% dintre elevii apreciaţi ca fiind printre primii în clasă şi notaţi cu 9 şi 10 au obţinut în cazul probei dată în afara notării în catalog, rezultate mult inferioare, mai precis aprecieri cu diferenţe de la 3 pînă la 7 puncte în minus. Echivalînd cu sistemul de notare tradiţional, elevii aceştia, în mod obişnuit notaţi cu 9 şi 10, au dat rezultate corespunzătoare notării cu 6, 5, 4, 3 şi chiar 2.

În situaţia menţionată pot să existe multe explicaţii. Menţionăm însă faptul că rubricile catalogului nu au mai înregistrat altă situaţie asemnănătoare nici înainte şi nici după efectuarea acestei probe. Acelaşi lucru s-a constatat şi în cazul unor elevi de obicei cotaţi ca fiind slabi sau foarte slabi la învăţătură. La proba noastră ei au obţinut rezultate cu mult superioare, cu aprecieri maxime chiar (aşa cum am prezentat şi procentual mai sus) fără ca în catalog să fi apărut în tot timpul anului şcolar o altă situaţie asemănătoare.

Concluzii

1) Cercetarea efectuată asupra unui număr aproximativ mare de elevi, privind un număr şi mai mare de probe (834) nu relevă modificări esenţiale (aşa cum am arătat procentual în consideraţiile noastre constatative). Cifric calculînd, + cu — s-ar anula cu o diferenţă totuşi de 8,1% în favoarea plusului, iar o categorie de aproximativ 40% se menţine la acelaşi nivel. Dar interpretarea statistică în cazul nostru nu ne demonstrează prea mult, ca de altfel în orice proces care nu poate situa pe prim plan cantitatea.

Privite sub unghi motivaţional însă, rezultatele obţinute ne conduc, evident, spre concluzii interesante privind unele aspecte docimologice care pot

influenţa în mod pozitiv sau negativ dezvoltarea motivaţiei în învăţare la elevi în funcţie de :

— coeficientul de dificultate la diferitele obiecte de învăţămînt ;
— categoriile de elevi ;
— atitudinea profesorului şi, în ultimă instanţă, de
— elev.

2) Diferenţele înregistrate în favoarea probelor în afara catalogului, îndeosebi la matematică — obiect de învăţămînt socotit ca avînd un coeficient de dificultate ridicat pentru elevi — pledează pentru intensificarea preocupărilor docimologice în sensul valorificării optimale a formelor de control şi a mijloacelor de stimulare.

3) Cercetarea noastră, care nu a pornit de la o idee „pro" sau „contra" actualului sistem de apreciere a activităţii de învăţare a elevilor, a confirmat faptul că, în general, nu metoda decide în ultimă analiză, ci modul în care aceasta este aplicată. În cazul nostru, folosind procedeul cunoscut de a propune spre notare aceleaşi probe mai multor profesori * s-a confirmat şi faptul, pe care practica îl dezvăluie, că există diferenţe în notare de la un profesor la altul, în favoarea sau defavoarea elevului.

Pe de altă parte, acelaşi profesor poate nota diferit probe de aceeaşi încărcătură ştiinţifică atunci cînd cunoaşte nivelul general de dezvoltare a capacităţii elevului.

Faptul că un număr de elevi cotaţi ca slabi sau foarte slabi la învăţătură au putut obţine aprecieri maxime, ca şi situaţia inversă în care elevi foarte buni au dat rezultate foarte slabe, dar nici unele nici altele nu au mai fost oglindite în catalog folosindu-se actualul sistem de notare, invită la reflecţie. În legătură cu aceasta considerăm că în afara unui anumit coeficient de subiectivitate se adaugă şi dificultăţi care ţin de *insuficienta pregătire psiho-pedagogică a profesorilor* de la diferite specialităţi.

Rezultatele cercetării noastre ne îndreptăţesc să ne întrebăm : pentru elevii socotiţi slabi la învăţătură nu cumva nota constituie o frînă în valorificarea cunoştinţelor, în dezvoltarea capacităţii lor de a-şi mobiliza propriile resurse ? Sau, în celălalt caz, elevii foarte buni, notaţi cu 9 şi 10 sînt ei oare stimulaţi în aşa măsură de notă încît o probă în afara notei să nu-i mai mobilizeze pe măsura posibilităţilor lor ? Sau este vorba de goluri în cunoştinţe — şi la aceşti elevi foarte buni — pe care sistemul actual de apreciere nu le poate surprinde ? Poate ar fi cazul să ne gîndim şi la atitudinea profesorului din această perspectivă.

Acestea sînt aspecte care necesită desigur atenţie şi studiu în continuare.

Noi ne-am propus ca pe linia acelorași preocupări privind motivaţia învăţării să creăm (în măsura în care va fi posibil) şi o altă variantă a situaţiei experimentale. Şi anume : să li se ceară elevilor însuşirea unor cunoştinţe în afara cerinţelor prevăzute pentru anumite obiecte de învăţămînt şi apoi să se aplice proba. De data aceasta noi am intervenit, acţionînd într-o situaţie obişnuită a

---

* D. Muster, *Asupra notelor şcolare. Cercetări docimologice*, Bucureşti, Tip. Geniului, 1940 ; *Factorul subiectiv în notare şi organizarea concursurilor* „Revista de pedagogie", nr. 4, 1967 ; H. Piéron, *Examens et docimologie*, Paris, P.U.F., 1963 ; V. Pavelcu, *Principii de docimologie*, E.D.P., Bucureşti, 1968.

elevului, făcînd apel la cunoştinţele însuşite fără modificări faţă de programă, planificarea profesorului ş.a.

4) Considerăm că atîta vreme cît sistemul de apreciere — prin notare sau altul — va avea în vedere *exclusiv volumul de cunoştinţe*, achiziţionat de elev la un moment dat, actul verificării îşi va acoperi insuficient funcţia sa stimulativă şi rolul său formativ. Pe de o parte în aceste condiţii elevul nu va fi pe deplin stimulat pentru efortul depus şi pentru propria sa angajare activă în procesul de învăţămînt. Pe de altă parte, în acest mod şcoala verifică mai ales instrucţia, măsura însuşirii unei informaţii, ignorîndu-se aspectele formative mai largi, atît în planul dezvoltării intelectuale cît şi consecinţele sale privind planul dezvoltării morale a elevului.

Or, este cunoscut faptul că în formarea omului necesar societăţii contemporane trebuie avut în vedere ca pe toate căile, prin toate mijloacele şi cu ajutorul tuturor factorilor educaţionali, să se asigure crearea acelor dispoziţii pozitive, dezvoltarea acelor capacităţi afectiv-volitive care să contribuie substanţial la dezvoltarea forţelor creatoare necesare edificării societăţii socialiste.

Ne întrebăm dacă în complexul proces de formare a personalităţii, *stricta delimitare* a celor două sisteme de apreciere şi stimulare a dezvoltării elevului prin : metode de apreciere a cunoştinţelor aparţinînd metodelor didactice şi metode de educare morală nu lasă loc unor fisuri care afectează în mod sensibil caracterul unitar al procesului de formare a personalităţii elevului.

Considerăm deci că ar fi necesară o reanalizare, o regîndire a raportului dintre sistemul de apreciere cu obiectivul strict didactic în educaţia intelectuală şi cea stimulativă pe plan moral. Aceasta credem că ar fi de natură să creeze o condiţie importantă de sporire a eficienţei învăţămîntului în dezvoltarea capacităţilor creatoare a personalităţii, contribuind la formarea unei motivaţii superioare a învăţării.

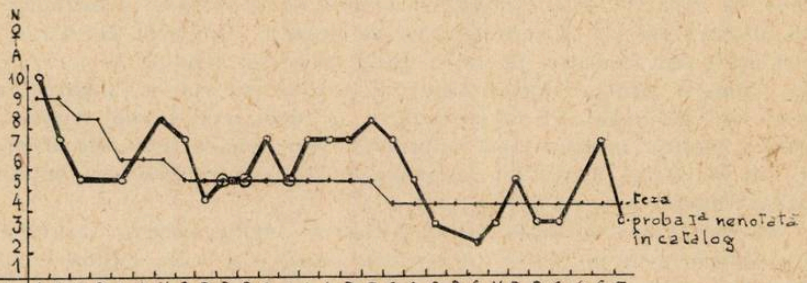
Căile pentru realizarea unui asemenea obiectiv ar putea fi desigur mult diversificate în raport cu cea realizată în cadrul acestei cercetări. Ar fi poate tocmai unul din obiectivele cercetării pedagogice de a găsi şi promova o diversitate de mijloace în acest sens.

Explicaţie la graficul de la pag. 110.

O privire de ansamblu asupra unor colective de elevi ne-o eferă graficul anexat care permite urmărirea mai multor aspecte.

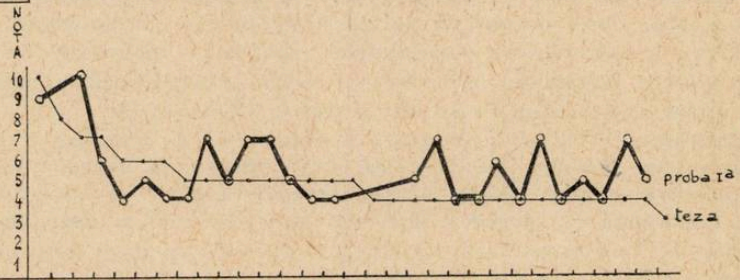
În primul rînd se pot urmări rezultatele individuale ale elevilor. (Iniţialele fiecărui elev se află pe ordonată.)

Totdeodată graficul îi prezintă pe aceşti elevi în ordinea categoriilor cunoscute : elevi „foarte buni", „buni" şi „slabi la învăţătură". (În multe cazuri aceste aprecieri se menţin din anii precedenţi majoritatea reflectînd situaţii reale dar apar şi surprize.) Iar în al treilea rînd se pot urmări comparativ rezultatele obţinute în ansamblu la ambele probe : rezultatele probelor docimologice sînt reprezentate prin linie neîntreruptă, iar cele obţinute la teze prin linie punctată. Convenţional au fost notate proba I (proba docimologică) şi (proba a doua) teza. Ambele linii leagă valorile indicate pe abscisă, ale tuturor elevilor dintr-o clasă.



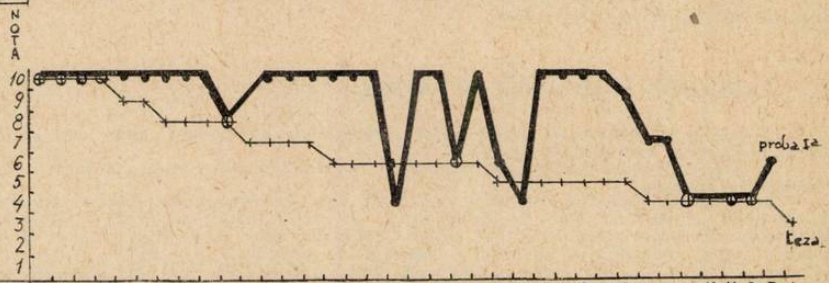
NUMELE ȘI PRENUMELE	S O	S A	P C	R N	S G	O D	N E	B V	B M	B E	B M	G L	I C	L I	L C	R M	Z C	C C	C D	C M	D C	G C	N E	P I	P C	S E	S D	S I	T L
INDEX ALFABET	23	24	19	20	10	16	29	1	2	3	4	9	12	13	14	21	28	5	6	7	8	11	15	17	18	22	25	26	27
Nr. curent.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	25	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	28	27	28	29

CLASA VIII C.



NUMELE ȘI PRENUMELE	B C	V S	M C	M S	L L	M M	R R	B A	B C	B C	C G	D M	I E	N D	O C	R F	B E	C M	G N	L I	M M	M M	M G	M S	M G	P C	S M	S L	U T	U G	R P
INDEX ALFABET	4	30	16	31	12	17	26	1	3	5	6	8	10	20	21	24	2	7	9	11	13	14	15	18	19	23	26	27	28	29	22
Nr. curent.	1	2	3	4	5	6	2	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31

CLASA VIII A



NUMELE ȘI PRENUMELE	A G	B D	G M	M E	C L	S C	B L	C C	R E	V A	H C	M R	S E	V S	A F	G S	M S	M M	N L	P A	R S	T A	B V	D R	M A	N C	P S	S C	D B	B V	C M	I A	M T	M C	P N	T L	I V
INDEX ALFABET	1	3	12	16	7	32	4	8	28	36	13	17	20	35	2	11	20	22	23	25	29	33	6	10	21	24	26	31	37	5	9	14	18	19	27	34	25
Nr. curent	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	12	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37

CLASA V A

GRAFIC SITUATIE COMPARATIVA NOTAREA TEZEI ȘI PROBA Ia EXPERIMENT
SCOALA GENERALA Nr 3 - BUCURESTI - ANUL SCOLAR 1971 - 1972

ISTORIA ŞCOLII ŞI GÎNDIRII PEDAGOGICE

IOAN N. VLAD
doctor în pedagogie
cercetător la Inst. de ştiinţe pedagogice

Istoricitate şi prospecţiune în problematica pedagogică

Făcînd o reflecţie asupra relaţiei dintre compartimentele timpului, a timpului ca valoare istorico-umană, Marx spune în mod atît de clar : „Orice activitate creatoare a unei generaţii este condiţionată în parte de cooperarea cu cei vii, în parte de folosirea muncii celor care au trăit în trecut“ [1]. Teza aceasta este de mare însemnătate — în ceea ce priveşte relaţiile dintre trecut şi prezent — şi ridică pe un alt plan valorile din trecut care pot propulsa viitorul.

„Odată cu omul, scrie Engels, păşim în domeniul istoriei“ [2]. Ideea engelsiană, însă, propulsează alta tot atît de însemnată : oamenii îşi făuresc singuri istoria, în mod conştient. Omul este, deci, produsul istoriei sale. Istoricitatea constituie pentru el punctul de sprijin al ancorării sale în dezvoltarea ulterioară. Filozofia şi pedagogia marxistă n-au văzut altceva în această creaţie a naturii — omul — decît forma superioară a conştientizării rezultate din confruntarea dintre om şi natură şi stăpînirea, pînă la urmă, a acesteia, de către omul care a devenit propriul său demiurg. Dacă *filozofia* „reprezintă etajul reflexiv la nivelul căruia se conjugă o vastă *sinteză explicativă* cu o *reacţie umană*, socialmente şi istoriceşte determinată, faţă de lume“ [3], pedagogia se înscrie şi ea, şi tot socialmente şi istoriceşte determinat, dar nu numai în efortul contemporan de a introduce tînăra generaţie în lumea valorilor create de generaţiile anterioare, ci şi în acela de a proiecta într-o viziune nouă societatea de mîine. Ea are în vedere un lucru : tînăra generaţie va acţiona într-un alt moment istoric decît acela în care este pregătită, şi drumul ei de mîine va fi, deci, altul. Datorită acestui fapt, în problematica sa nu există un baraj între ceea ce a fost şi ceea ce va fi. Din contră, între trecut şi viitor există o relaţie istorică determinată. Vorbind despre Marx, Wilhem Liebknecht spune : „*Istoria* este produsul gîndirii, al pasiunilor şi al nevoilor omeneşti“ [4].

Dacă fenomenul educativ este un fenomen prin excelenţă general uman, legat organic de viaţa omului şi avînd prin această funcţie soarta însăşi a omului, procesele pedagogice au un caracter pronunţat social şi previzional. Ele reprezintă

---

[1] K. Marx, *Capitalul*, vol. III, Editura pentru literatură politică, Bucureşti, 1953, p. 117.
[2] Fr. Engels, *Dialectica naturii*, E.S.P.L.P., Bucureşti, 1954.
[3] Ludwig Grümberg, *Axiologia şi condiţia umană*, Editura politică, Bucureşti, 1972, p. 5.
[4] Wilhelm Liebknecht, *Amintiri despre Marx*, în „Marx şi Engels despre educaţie şi învăţămînt“, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1960, p. 330.

moduri de gîndire şi de acţiune raportate la relaţiile dintre oameni aşa cum au apărut, cum s-au dezvoltat şi cum au dispărut, altele luîndu-le locul.

În anumite momente de criză ale societăţii, pedagogia a fost incriminată că n-a avut şi ea parte de revoluţionari ca astronomia sau ca alte ştiinţe. Într-adevăr, revoluţii de genul celei coperniciene n-au existat în pedagogie, dar nu trebuie să se uite că în trusa acestei ştiinţe întîlnim, poate mai mult decît în altele, expresii ca acestea : şcoli noi, educaţie nouă, şcoală nouă, şcoală viitoare etc.

Adevărul este — lăsînd la o parte modestia — că şi pedagogia a avut inovatorii ei — Socrate, Qintilian, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Montessori, Dewey, Makarenko, Skiner şi alţii — au avut şi au şi ei partea lor de „noutate" nu numai la dezvoltarea gîndirii pedagogice, ci şi la aceea a practicii didactice.

Socrate a pus bazele euristicii, idee reluată şi amplificată de Descartes şi Rousseau. Ultimul, nu a descoperit numai copilul şi a revitalizat metoda socratică, dar a pus în evidenţă şi alte idei, scumpe pedagogiei de astăzi : educaţia sentimentelor, munca factor productiv şi creator şi integrarea profesională şi socială [5] a tineretului.

Comenius, care a organizat învăţămîntul pe cele patru trepte cunoscute şi rămase valabile şi astăzi, a fixat anumite principii didactice pe care, noi cei de astăzi, cu greu le putem abandona, şi ne mulţumim doar a le reconsidera [6]. Pestalozzi, deşi a repudiat descoperirea socratiană [7], a făcut din *intuiţie* unicul suport al actului perceptiv ca mod de cunoaştere şi învăţare. De asemenea, Herbart. Acesta, deşi atît de tributar idealismului ca şi toţi ceilalţi, *a pus ordine în procesul învăţării*. Montessori şi Dewey au accentuat rolul acţiunii, în procesul învăţării şi valoarea social-umană a legării şcolii de viaţă [8], idee de o largă circulaţie în perioada interbelică şi care se menţine şi astăzi, atribuindu-i-se chiar valenţe noi. Kerschensteiner, Makarenko, Simion Mehedinţi sînt atît de cunoscuţi — cu toate observaţiile ce se pot face unora din ideile lor, prin ceea ce priveşte contribuţia lor la punerea în discuţie a educaţiei prin muncă şi pentru muncă şi a soluţionării ei.

Am putea merge cu exemplele mai departe. Am vrut doar să dovedim că nici practica şcolară şi nici gîndirea pedagogică n-au fost şi nu puteau fi atît de anchilozate ca să nu sesizeze noul şi să şi-l încorporeze. Anumite practici rutinare în viaţa şcolară au existat. Nu le neagă nimeni, dar şcoala şi cu atît mai mult teoria pedagogică nu a fost şi nu este conservatoare [9]. Trebuie să nu se uite că modernizarea învăţămîntului nu ne obligă să înlăturăm cu totul trecutul. În documentele de partid cu privire la învăţămînt a fost accentuată critica că la noile direcţii ce s-au dat învăţămîntului, nu s-a ţinut seama nici de experienţa pozitivă a şcolii noastre şi nici a ţărilor mai dezvoltate din lume. Adresîndu-se cadrelor din agricultură, secretarul general al partidului a ţinut să precizeze, făcînd toto-

---

[5] J. J. Rousseau, *Émile*, Edit. Flammarion, Paris, 1966, p. 215 şi 252.

[6] P. Popescu-Neveanu, *Unele probleme ale didacticii*, în Studii de didactică şi psihologia învăţării, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1964, p. 5—44.

[7] Socratizarea — spune Pestalozzi — „era pentru copii absolut imposibilă, deoarece le lipseau două condiţii : atît baza cunoştinţelor premergătoare, cît şi mijlocul exterior al cunoştinţelor de limbă." (J. H. Pestalozzi, *Texte alese*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1965, p. 346.)

[8] L. Leygues, *L'école et la vie*, Paris, 1903 ; I. C. Petrescu, *Şcoala şi viaţa*, Casa şcoalelor, Bucureşti, 1930.

[9] *L'Education*, Paris, nr. 69 din 28 mai 1970, p. 22.

dată și un subtil reproș : „De ce să credem că tot ce s-a făcut în trecut este primitiv, depășit ?“ [10].

Experiența a însemnat și înseamnă acumularea de idei și de diferite modalități și practici, istoricește determinate, prin care omul s-a realizat ca om. Există un proces istoric căruia nu i te poți sustrage. Istoricitatea este ceva care a trăit într-un anumit moment ; viitorul însă se proiectează. Trecutul are valoare prin ceea ce a propulsat și a anticipat, ceea ce a fost și rămîne peren. Poate nu fără rost s-a spus : „viitorul nu constituie un salt în necunoscut, ci se desprinde și se încheagă în același timp din elementele care i le oferă trecutul“ [11]. Așa se explică de ce se atrage atenția că de la trecut avem multe de învățat. Poate că nu este fără rost să amintim și cuvintele unui naturalist : „Trecutul e învățătorul viitorului“ [12].

Iată de ce școala n-a fost, nu este și nu va putea fi conservatoare. Sistemele pedagogice au istoria lor. Ele trebuie privite numai prin dimensiunile timpului la scara necesităților istorico-culturale. Înaintașii rămîn în permanență modele pentru acei care vin după ei, chiar dacă ei nu se gîndesc la aceasta. Poate că are dreptate esteticianul Grenier, cînd spune că „Viitorul este a celor care comandă prezentul“ [13].

Marele nostru istoric Nicolae Iorga, care a fost într-adevăr un tradiționalist, dar nu de nuanță conservatoare, cu bogata-i informație și cu un atît de dezvoltat simț de pătrundere a faptelor istorice — deși nici el n-a fost scutit de a rămîne tributar gîndirii idealiste — ne-a îndemnat să fim totuși mult mai atenți față de faptele din trecut : *întîi* pentru că multe din ideile „noi“ au și ele vechimea lor și că de cele mai multe ori pot trece drept noi chiar unele idei uitate și în al doilea rînd, noutatea „în domeniul uman este foarte rară și pentru ca să ajungă cineva la dînsa, trebuie să treacă prin multe straturi de vechituri“ [14].

Problema originalității ideilor a preocupat și preocupă pe mulți cercetători și în ce ne privește avem dreptul să răspundem detractorilor pedagogiei : noua mlădiță a acesteia, pedagogia istorică, are dreptul la viață, fiind atît de utilă formării viitorilor educatori care vor avea prilejul de a vedea în acțiunile înaintașilor vrednice modele de imitat. Vor afla de la aceștia ce înseamnă entuziasmul și devoțiunea pentru o idee sau pentru o metodă. Vor ști să prețuiască mai ușor ceea ce este trecător de ceea ce are valoare perenă. Dacă n-ar fi existat aceste idei valoroase din trecut, a căror anticipare trebuie s-o vedem în lumina istoricității științifice, n-ar fi apărut nici termenul de perenitate. Ideea de modern se asociază cu aceea de nou ; dar nu totdeauna noul e și modern sau invers. S-a spus și nu fără rost : „în timp ce anticii îmbrăcau în aceeași formă ideile noi,

---

[10] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la consfătuirea pe țară a lucrătorilor din întreprinderile agricole de stat*, 25 februarie 1971, Editura politică, București, 1971, p. 36.
[11] L. Pătrășcanu, *Un veac de frămîntări sociale*, București, 1945, p. 9.
[12] I. Simionescu, *Scrisori către un tînăr profesor secundar*, Editura „Cartea Românească“, București, 1944, p. 8.
[13] Jean Grenier, *Eseuri asupra picturii contemporane*, Editura „Meridiane“ București, 1972, p. 243.
[14] N. Iorga, *Prelegeri și conferințe*, I. București, 1945, p. 7. Ideea iorghiană a fost deja preluată de pedagogie. Noi, ori că nu vrem să-i acordăm credit, ori n-o cunoaștem. Iată ce spune și Êm. Planchard : „În pedagogie, remarcă pedagogul portughez de origine belgiană, ca și în alte discipline, se întîmplă rar ca o descoperire să apară deodată fără a împrumuta nimic din ceea ce s-a spus sau s-a făcut dintr-o dată“. (Em. Planchard, *Cercetarea în pedagogie*, traducere, Editura didactică și pedagogică, București, 1972, p. 18).

modernii îmbracă în forme diferite mereu aceleași idei" [15]. Desigur, nu trebuie să exagerăm; după cum nu trebuie să exagerăm cînd e vorba de readucerea pe primul plan a unor idei sau practici din trecut. *Școala activă, concepția formativă, educația prin învățămînt* sînt concepte pe care pedagogia le-a pus de mult în discuție, iar practica didactică, acordîndu-le tot girul, le-a explicat. N-avem, deci, dreptul să renunțăm la acele idei sau practici școlare care, rezistînd eroziunii timpului, au intrat cu toată vigoarea în sanctuarul pedagogiei.

Experiența omului înseamnă continuitate. Ideea că omul s-a personalizat, s-a umanizat prin muncă, nu e deloc nouă. Noi am preluat-o și o amplificăm la dimensiunile societății de astăzi, pentru că ea răspunde unor noi cerințe și la noi parametri în acest moment istoric.

Într-adevăr, pedagogia istorică, ca și istoria generală, cercetează fapte care au existat. Avea dreptate Xenopol, cînd, cu cîteva decenii în urmă, scria: „Prezentul nu există decît virtual; născut fără încetare din viitor el se năruiește în trecut". Ne aflăm în fața unei subtile metafore, dar cu un pronunțat caracter de înțelegere a raporturilor dintre compartimentele timpului. Istoria e doar un simplu trecut? De ce atunci facem apel la el în diverse împrejurări din istorie? Îl solicităm doar ca o simplă și obligatorie mărturie?! Dar Xenopol învederează și altceva: faptele istorice nu trebuie narate, ci explicate cauzal, evoluția fiind „expunerea cauzală a unei dezvoltări" [16].

Același lucru îl întîlnim, cu referire directă atît la gîndirea pedagogică, cît și la sistemele de educație și învățămînt, și la sociologul francez Durkheim, un evoluționist, dar nu materialist în gîndire. Trei idei reținem de la el: *prima*, sistemul pedagogic, oricare ar fi el, „Este un produs al istoriei și numai istoria singură poate să-l explice [17]; *a doua*, cunoașterea gîndirii pedagogice a trecutului ne ferește de greșelile făcute altădată, pentru a evita repetarea lor" [18] și *a treia*, prin cunoașterea trecutului „căutăm a prevedea ceea ce tinde a fi, pentru a putea satisface cerințele care se frămîntă" [19]. Prin urmare, studiile de pedagogie istorică, relevă Durkheim, ne vor fi de un ajutor substanțial: „vom putea să anticipăm viitorul și să înțelegem prezentul" [20].

Pedagogia românească a acceptat cele două valențe ale realității: *istoricitatea* și *previziunea*. Nu putem lăsa de o parte punctele de vedere al unor oameni de cultură care au preferat o gîndire anticipativă creatoare și au încercat să dea un curs original gîndirii pedagogice sau aplicarea unor sisteme de învățămînt după necesitățile noastre social-economice și după calapodul spiritualității românești. Ei au comis poate greșeli, au fost tributarii idealismului, dar strădania lor de a ajunge la o gîndire originală trebuie cunoscută. Tineretului nostru trebuie să-i fie cunoscute aceste frămîntări și opinii [21]. Pedagogii și profesorii tineri n-au de unde cunoaște aspecte de genul acestora, ale gîndirii noastre pedagogice sau

---

[15] Irina Runcan, Prefața la J. Grenier, *op. cit.*, p. 18.
[16] Al. Xenopol, *Metoda în știință și în istorie*. Extras din Analele Academiei Române, București, 1910.
[17] Ém. Durkheim, *Éducation et sociologie*, III-e édition, Felix Alcan, Paris, 1934, p. 96.
[18] Ém. Durkheim, *Evoluția pedagogică în Franța*, Editura didactică și pedagogică, București, 1972, p. 14.
[19] *Ibidem*, p. 19.
[20] *Ibidem*, p. 14.
[21] Iulian Ionescu, *Filozofia și integrarea socială a tineretului* în „Era socialistă", an L, nr. 1, 1972.

unele încercări de reforme şcolare, cum a fost aceea a lui V. Conta din 1880—1881, reforma lui Haret din 1898, sau altele, care, cu toată nota lor de oportunitate faţă de momentul istoric, au adus totuşi, în litera şi în spiritul legii, ideile pedagogice moderne ale timpului în care au fost gîndite sau elaborate.

Pedagogi, psihologi, naturalişti şi istorici ca G. G. Antonescu, S. Mehedinţi, Rădulescu-Motru, Nicolae Iorga, I. Simionescu, Iosif Gabrea, Stanciu Stoian, Ştefan Bârsănescu, deşi au suferit influenţe ale diverselor concepţii şi teorii pedagogice au, cu toate acestea, fiecare dintre ei, nota lor originală. „Omul viitorului — scrie Motru — trebuie să-şi creeze o altă armătură... *) Mai productivă şi mai practică“ [22]. Tot el a adus pe plan de actualitate un mod nou de a educa tineretul, conjugînd în mod fericit raportul dintre mînă şi creier, legătura între pratică şi teorie. „Mîna — scrie C. Rădulescu-Motru — este cu atît mai industrială cu cît creierul este mai gînditor“ [23]. Tot el cerea ca şcoala să fie creată după nevoile societăţii, adică să fie „mai productivă şi mai creatoare“, dar în ce sens? În sensul de a se forma şi răspîndi conştiinciozitatea profesională şi prin caracterul său practic să răspundă oricărei trebuinţi omeneşti [24].

Şcoala muncii va fi şcoala viitorului — aceasta a constituit alarma care s-a dat în mod concentric. Evident, în optica pedagogiei noastre interbelice, şcoala muncii urma să aibă doar un caracter educativ, nu şi unul profesional [25]. Şi de acest aspect s-a ţinut seama cînd s-a spus: rolul educativ al muncii să fie pe primul plan cu care orice şcoală are să înceapă [26]. Se făcea desigur un pas înainte. Aşa se explică că începînd din 1920, mai accentuat prin 1928 şi apoi şi după acele date, se vorbeşte, tot mai mult despre necesitatea educaţiei prin muncă în şcoala de cultură generală: şcoala primară şi liceu. S. Mehedinţi n-a vorbit numai de „Altă creştere: Şcoala muncii“, ci a căutat să organizeze învăţămîntul în condiţiile ocupaţiei germane (1918) potrivit acestor idei. De asemenea, P. P. Negulescu în 1922 îşi bazează reforma învăţămîntului pe principiile şcolii active, pentru că — scrie el — numai prin această şcoală „a muncii“, „munca proprie a elevilor, în înţelesul cel mai larg al cuvîntului, este izvorul tuturor cunoştinţelor pe care le capătă“ [27].

Şcoala creatoare [28], şcoala activă, şcoala muncii au avut în practica noastră şcolară unele aplicaţii lăudabile [29]. Aderînd la marile curente pedagogice ale timpului, gîndirea noastră pedagogică s-a înscris pe magistrala ideilor înaintate şi fructuoase, încît nu fără rost aprecia Ad. Ferriere activitatea studenţilor în seminarul de pedagogie teoretică al Universităţii din Bucureşti, de sub conducerea pedagogului G. G. Antonescu.

Nu ne întoarcem privirile către trecut, ca să plîngem pe urmele lui, ci extragem din seva acestuia ceea ce ne poate fi util să formăm omul viitorului.

---

* Motru înţelege prin această armătură, conceptul de cultură generală.

[22] C. Rădulescu-Motru, *Personalismul energetic*, Editura Casei Şcoalelor, Bucureşti, 1923, p. 141.

[23] C. Rădulescu-Motru, *Personalismul energetic*, Editura Casei Şcoalelor, Bucureşti, 1923, p. 142.

[24] *Ibidem*, p. 144.

[25] I. Nisipeanu, *Şcoala psihologică*, Bucureşti, 1938, p. 162.

[26] C. Rădulescu-Motru, *Personalismul energetic*, Editura Casei Şcoalelor, Bucureşti, 1923, p. 259.

[27] P. P. Negulescu, *Reforma învăţămîntului*, Bucureşti, 1922, p. 35.

[28] Iosif Gabrea, *Şcoala creatoare, individualitate şi personalitate*, Casa Şcoalelor, Bucureşti, 1937.

[29] Vezi Stanciu Stoian, V. Iliescu, *Contribuţii la istoria cercetărilor pedagogice şi al şcolilor experimentale din România*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1967.

Se propunea, cu cîteva decenii în urmă, creşterea tineretului în sensul de a îndrăgi munca, motivîndu-se că „în om este atîta realitate, cîtă este în el energie de muncă" [30]. Aceste cuvinte erau expresia unui punct de vedere nou de a forma şi desăvîrşi omul. Iată de ce ne orientam spre trecut. Căutăm în el, cum spune istoricul olandez Hanzinga, „originea noului. Vrem să ştim cum s-au născut ideile şi formele de viaţă noi care strălucesc în toată plenitudinea lor în vremurile de mai tîrziu ; cercetăm fiecare epocă în primul rînd de dragul făgăduinţelor pe care le conţine pentru epoca viitoare". Cîtă dreptate au istoricii literari şi istoricii culturii cînd spun : „moştenirea culturală este un dat obiectiv" şi care stăruie să convingă de necesitatea recunoaşterii acesteia, interpretată, evident, potrivit concepţiei materialist-istorice. „Noi — spune un tînăr istoric al culturii — nu clădim viitorul pe urmele unui vis, ci pe fundamentul trainic al bunelor tradiţii, pe care le descoperim cu pietate şi le aşezăm cu luciditate ştiinţifică la temelia vieţii noastre de azi şi de mîine" [31].

Ne amintim, comparativ, de una din reflecţiile lui Schiller : „Operele artistice sînt ca şi metalele. Cele nobile cîştigă strălucire cu trecerea vremii. Cele ordinare ruginesc". Aşa şi ideile pedagogice : cele anticipative din trecut care s-au bucurat de o largă audienţă la vremea lor, se menţin, dar din neştiinţa unora sau din nepăsarea altora, cîte din ele, cum reproşează Durkheim, nu s-au sfărîmat pe drum, deşi, ar fi trebuit să trăiască" [32].

Idealul educativ este prin esenţă previzional, prospectiv. Prin însăşi substanaţ sa, acesta nu priveşte lumea de azi, ci pe cea de mîine şi mai ales cum ar trebui să fie lumea în viitorul apropiat. Izvorul idealului este deci, viitorul [33].

Desigur, drumul ştiinţei pedagogice n-a fost ferit de obstacole. Pedagogia şi-a avut şi ea drama ei, poate mai mult decît psihologia, luată mai puţin în focul criticii. Eşecurile unor sisteme de învăţămînt sau a unor practici didactice au determinat critici la adresa pedagogiei şi nu psihologiei, deşi pedagogia şi-a fundamentat, întotdeauna, problemele sale pe filozofie, sociologie şi mai ales psihologie. Pe bună dreptate se spune azi : Complexitatea de care se ocupă pedagogia, i-a îngreuiat mersul înainte [34]. Noi, însă, nu-i vedem deloc chiar aşa de clar drumul. Ştiinţele de graniţă cu pedagogia au început să o înăbuşe şi ne este teamă că de atîta bunăvoinţă, prin încălcarea graniţelor sale, să nu se sfîrşească de atîta năduf amical.

Cred că oricine este apropiat acestei ştiinţe, trebuie să înţeleagă că istoricitatea şi previziunea au făcut casă bună în cadrul pedagogiei. Spiritele creatoare nu se desprind nici astăzi de valorile trecutului. Şcoala n-a rămas şi nu poate rămîne anchilozată faţă de schimbările produse în cursul istoriei. Ea a fost mereu prezentă la schimbările intervenite în societatea umană. A avut şi are o anumită mobilitate prin însăşi idealul către care tinde să-l realizeze de fiecare dată.

---

[30] C. Rădulescu-Motru, *Personalismul energetic*, Bucureşti, 1923, p. 261.
[31] Ion Dodu-Bălan, *Ethos şi cultura*, Editura „Albatros", Bucureşti, 1972, p. 26.
[32] Ém. Durkheim, *Evoluţia pedagogiei în Franţa*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1972, p. 18.
[33] Iosif I. Gabrea, *Din problemele pedagogiei româneşti*, Editura „Cultura românească", Bucureşti, 1937, p. 13.
[34] Stanciu Stoian, *Educaţie şi societate*, Editura politică, Bucureşti, 1971, p. 25.

Deşi viitorul este o treaptă în evoluţia cunoaşterii umane, moştenirea pedagogică îi conferă, prin valenţele sale, puternice puncte de sprijin. Fără modestie, cultura pedagogică, face şi ea parte din moştenirea culturală. Şcolii, instituţia, cea mai angajată dintre instituţiile statului socialist, îi revine sarcina să făurească pe adevăratul om de cultură şi de omenie. De aceea ne întoarcem privirile către trecut : nu ca să ne jeluim, ci ca să dobîndim forţe noi. Spiritul istoric nu este o piatră de moară în calea progresului.

Pedagogia prospectivă este semnalată la specialiştii noştri. Ea va ridica şi mai mult prestigiul ştiinţei despre educaţie. Noua mlădiţă pedagogică ar greşi dacă s-ar lăsa furată de graba după noutate. Să nu uităm de un lucru pe care-l accentuează şi Durkheim : „elementele din trecut [...] ar fi trebuit să devină elementele constitutive ale prezentului şi viitorului" [35]. Din colaborarea dintre pedagogia istorică şi cea prospectivă, pedagogia ar avea şi mai mult de cîştigat.

Există în cultura umanităţii acele „virtuţi creatoare", cum le numeşte Blaga, care te fac să aderi lor, ademenit nu de parfumul trecutului, ci de caratele care le conţin. Acestea trăiesc întrucît conţin atîta autenticitate şi în consecinţă nu se poate sustrage atracţiei lor. Trăiesc pentru că noblеţea din care sînt alcătuite nu suportă rugina timpului. Ele vin în contemporaneitate prin fluidul necesităţii. Trăiesc pentru că mai pot rodi ; pentru că s-a condensat în ele o binevoitoare devoţiune şi s-au hrănit din speranţa de a se realiza o omenire mai bună cu ajutorul acestora.

Cu sprijinul lor, ştiinţa pedagogică poate, totuşi, să facă un pas înainte. Şi îl face prin prezenţa în conţinutul lor a acelor valenţe care nu-şi pierd niciodată circulaţia. Rămîn o rentă funciară capabilă să genereze alte idei noi.

[35] Em. Durkheim, *Evoluţia pedagogiei în Franţa*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1972, p. 18.

DIALOG CU CITITORII

Ce este „Team-Teaching“?

Mai mulţi cititori s-au adresat redacţiei noastre cu întrebarea : CE ESTE „TEAM-TEACHING“ ?

Publicăm răspunsul dat de Tiberiu Trutzer, cercetător ştiinţific principal

Team-Teaching (învăţarea în echipe) este o nouă modalitate de organizare a procesului instructiv-educativ într-o şcoală, în cadrul căreia sarcinile realizării programei unuia sau mai multor obiecte de învăţămînt sînt încredinţate unei *echipe de profesori* şi asistenţilor acestora. Organizarea elevilor îmbracă de asemenea forme diferite. Ei îşi desfăşoară activitatea în : *grupe mari*, care pot reuni două sau mai multe clase convenţionale ; *grupe mici*, constituite după împrejurări, în funcţie de sarcinile didactice, de progresele elevilor la studiu, de interesele acestora etc. ; *studiu individual* (independent).

Caracteristica principală a „Team-Teaching“-ului este *echipa de profesori*, care planifică, predă, evaluează, în cadrul unei activităţii colective, de colaborare. Repartizarea sarcinilor ce revin fiecăruia dintre membrii echipei se face în raport cu pregătirea, aptitudinile şi experienţa acestuia. Un profesor poate avea aptitudini sau experienţă mai mare pentru expunerea unei lecţii (prelegeri) în faţa unei grupe mari de elevi, altul poate da rezultate deosebite în munca cu grupe mici de elevi sau în îndrumarea studiului individual etc. „Team-Teaching“-ul presupune din partea fiecărui membru al echipei dorinţă şi talent de a coopera, disponibilitate maximă de a prelua şi de a împărtăşi experienţa, de a manifesta o atitudine cît mai obiectivă faţă de munca echipei şi a fiecăruia dintre membrii ei. *Conductorul echipei* (animatorul) este un catalizator al acesteia. El asigură coeziunea echipei, clarifică obiectivele activităţii colective şi individuale şi caută să folosească la maximum capacităţile profesionale şi umane ale fiecăruia dintre membrii echipei.

Se presupune din partea lui, ca şi din partea fiecăruia din echipa lui, o înţelegere a relaţiilor umane, inclusiv a greutăţilor ce se pot ivi în cadrul acestora. Echipa de profesori poate deveni un laborator de elaborare a unor noi iniţiative şi experienţe didactice şi educative, de manifestare a creativităţii. În acelaşi timp, echipa de profesori poate constitui un mediu propice pentru perfecţionarea profesională a membrilor săi începători. „Team-Teaching“-ul — datorită muncii colective şi repartizării riguroase a sarcinilor — asigură planificarea continuă (pe baza unei organigrame) a activităţii, precum şi evaluarea continuă a rezultatelor, ceea

ce permite corectarea operativă a situațiilor critice ce pot interveni pe parcurs.

În cadrul „Team-Teaching"-ului pot exista mai multe tipuri de echipe de profesori : unele alcătuite în vederea predării unei singure discipline, altele care grupează profesori ai mai multor specialități (2—3), desigur apropiate (de exemplu, matematică-fizică-chimie ; biologie-chimie etc.). Acestea din urmă permit o mai bună corelare între discipline, înlăturarea repetițiilor, evidențierea interacțiunilor dintre discipline.

În cadrul echipelor de profesori pot activa și asistenți (personal didactic auxiliar), care pot îndeplini servicii puse în slujba întregii școli (supraveghează sălile mari, procură și pregătesc materialul didactic) sau asistenți calificați pentru o anumită disciplină (pregătesc experiențele, materialul didactic, supraveghează și ajută elevii în timpul studiului individual, participă la evaluarea rezultatelor etc.).

De asemenea pot fi invitați periodic *referenți de specialitate*, specialiști cu înaltă calificare care sînt solicitați să trateze o temă în cadrul unei prelegeri. Aceste prelegeri — imprimate sau filmate — pot fi repetate și pentru alte grupe.

Team-Teaching-ul presupune o mare flexibilitate în alcătuirea grupelor de elevi și în alcătuirea orarului școlii. Activitatea în cadrul grupelor mari (reprezentată mai ales prin prelegeri, conferințe, demonstrații, proiecții etc.) dezvoltă „experiența receptivă" a elevilor, iar cea în cadrul grupelor mici (discuții, referate, lucrări practice etc.) dezvoltă „experiența expresivă" a acestora, stimulează gîndirea critică, formează relațiile dintre membrii unei grupe, precum și relațiile dintre profesor și elevi.

Desigur, aplicarea *Team-Teaching-ului* într-o școală presupune și o nouă concepție arhitecturală : săli mari, capabile să reunească elevii a 2—5 clase convenționale, săli destinate pentru echipele de profesori și săli pentru grupele mici de elevi și pentru studiu individual (acestea pot fi săli cu funcții polivalente). De asemenea se cere înzestrarea sălilor cu material didactic corespunzător. Sălile mari trebuie să dispună de aparate de amplificare, de proiecție, de retroproiectoare și de aparate de înregistrare. Sălile mici (polivalente) trebuie să fie adecvate pentru lucrări practice, pentru folosirea materialului didactic cerut de studiul unor discipline, să dispună de cărți, de periodice și eventual de aparate de multiplicare.

Spațiul necesar pentru activitatea grupelor mici poate fi creat la nevoie și prin folosirea unor pereți mobili (cu izolație fonică) sau prin simple panouri. (Prezentăm schema simplificată a unei astfel de școli după revista canadiană „Pédagogie dynamique", august 1972, nr. 5.) — Vezi pagina următoare.

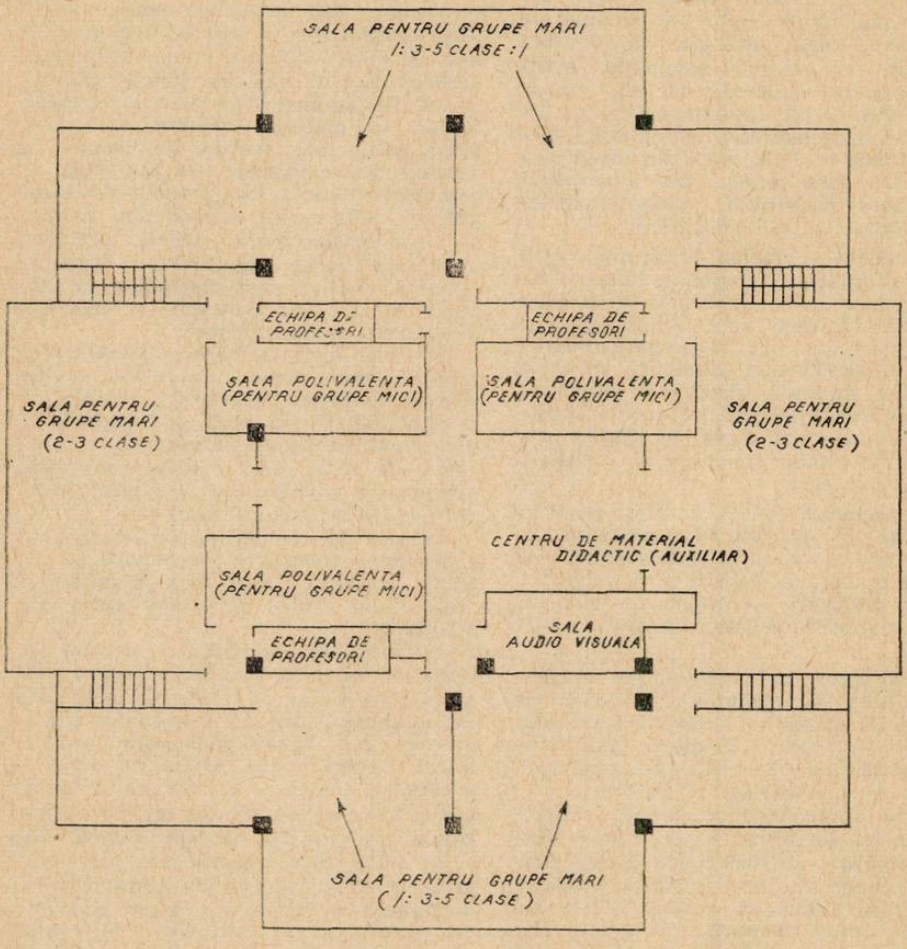
În sarcina echipei de profesori cade alcătuirea rapoartelor cu privire la diferite activități, evaluarea rezultatelor obținute în cadrul diferitelor forme de activitate.

În încheiere, considerăm necesar să subliniem că folosirea *Team-Teaching*-ului nu se reduce la o simplă activitate de organizare : reunirea mecanică a mai multor clase. Acesta presupune : constituirea echipelor de profesori, după o prealabilă pregătire și alegere a membrilor acestora nu numai pe baza pregătirii profesionale, de specialitate, dar și pe baza unor trăsături de personalitate ; condiții speciale de construcție și de înzestrare a școlii ; forme adecvate de control și de evaluare ; intervenții prompte în cazul unor perturbări sau greutăți.

BIBLIOGRAFIE :

1. M. Bair and R. G. Woodward, *Team-Teaching, in Action*, Houghton Mifflin Co., Boston, 1969.
2. J. Lloyd Trump, *Was ist „Team-Teaching"* ?, în „Bildung und Erziehung", Düsseldorf, 1968, no. 5, p. 622—628 (prezentat în „Buletinul de informație pedagogică", no. 1—2/1969, editat de Biblioteca centrală pedagogică, București).
3. *Une analyse du Team-Teaching*, în „Pédagogie dynamique", Montréal, august 1972, no. 5, p. 16—17.

ETAJUL UNEI SCOLI ADECVATE PENTRU „TEAM-TEACHING



CĂRŢI—IDEI

Manuale de biologie pentru clasele speciale

Din noul set de manuale, recent editate sub egida Institutului de ştiinţe pedagogice, după programele elaborate de acesta pentru clasele speciale de biologie, se remarcă în mod deosebit, prin conţinutul său, *Manualul pentru anul IV liceu,* clase speciale de biologie, partea I, de V. Săhleanu, I. C. Voiculescu şi Ec. Csengeri.

Tabla de materii a acestui manual şi textul respectivelor lecţii oferă elevului oglinda cîtorva dintre cele mai importante domenii ale biologiei contemporane.

Citez ca exemplu cîteva din titlurile de lecţii inedite pînă acum în cărţile şcolare : Geometria ecosistemului, Microcenezele, Configuraţia energetică a ecosistemului la nivel submolecular, Metabolismul biocenozei etc.

Prin încadrarea şi conţinutul său, capitolul *Specia şi populaţia* defineşte de la început cu claritate sensurile şi complexitatea acestor noţiuni fundamentale ale biologiei, interrelaţia dintre ele, dinamica lor.

În continuare, ecosistemul cu componentele sale în acţiune — habitatul şi bioceneza — sînt privite prin prisma configuraţiei spaţiale şi energetice, ceea ce permite o mult mai profundă şi multilaterală înţelegere cauzală a mecanismelor lor autoreglatoare, deci şi a metodelor de ocrotire a naturii.

Tipurile de ecosisteme sînt prezentate în toată diversitatea, după originea lor naturală sau antropogenă.

Studiind atent acest manual, înţelegi cît de matematică este ştiinţa vieţii, deoarece ecosistemele au o geometrie caracteristică, fiind tri, di sau unidimensionale, iar biocenezele au o rată a productivităţii, în timp ce ereditatea îşi exprimă legile prin formule algebrice.

Pentru prima dată într-un manual şcolar, circulaţia materiei în natură este reflectată corect, ca un proces continuu, spiralat, nu în circuit.

În acelaşi capitol se arată cît de însemnată este forţa geochimică şi geofizică a biosferei, ce interdependenţă indestructibilă există între ciclurile diferitelor elemente, evoluţia filogenetică a organismelor şi evoluţia ecosistemelor.

Se conturează în toată amploarea ei îngrijorătoare şi influenţa intervenţiei umane, definindu-se sensurile acţiunii omului asupra naturii şi prezentîndu-se căile de ocrotire a ei.

De o semnificaţie deosebită este enunţarea tezei conform căreia „odată cu evoluţia, apar forme noi şi superioare de energie, cum ar fi energia nervoasă. Ea este energia care alcătuieşte semnale prin care se coordonează funcţiile unui biosistem individual (organism) şi prin care interacţionează organismele din cadrul unui ecosistem".

Odată cu evoluţia vieţii pe Pămînt, energia dobîndeşte şi îşi perfecţionează funcţiunea de a stabili conexiuni prin semnale, legături de tip informaţional. Energia devine suportul comunicaţiilor în lumea vie.

Capitolul *Genetica* are, ceea ce este și firesc, o mai mare dezvoltare decît în celelalte manuale școlare.

Schema mecanismului de represie-derepresie permite aprofundarea înțelegerii sintezelor metabolice față de schema generală a reglării căilor metabolice.

Sînt totodată prezentate mai detaliat, în cîte un subcapitol special, „mutațiile de gene" și „ereditatea necromozială", importanța lor fiind bogat exemplificată.

În încheiere, subcapitolul *Bazele genetice pentru ameliorarea plantelor și animalelor* relevă aplicabilitatea studiului acestei discipline, conturînd caracterul ei practic productiv agrozootehnic.

Față de comandamentul social al epocii contemporane, care impune însușirea și aplicarea tuturor acestor cuceriri ale științei de către toți biologii, solicităm reeditarea părții I și apariția părții a II-a, care presupunem că este la fel de interesantă, într-un tiraj corespunzător, ca material documentar la îndemîna oricui. Este, de altfel, o cerință care se referă la toate manualele claselor speciale de biologie elaborate după programele institutului.

Prof. emerit CEZARA POPOVICI

Convorbiri cu învățătorii*

L. V. Zankov este binecunoscut și prețuit în Uniunea Sovietică și peste hotarele ei. Născut odată cu secolul, el și-a consacrat activitatea slujirii învățămîntului, mai întîi ca învățător, iar în ultimele patru decenii ca cercetător și profesor universitar.

Intelectual de autentică formație marxistă, remarcabil teoretician și încercat experimentalist, L. V. Zankov este unul din pedagogii reprezentativi ai evului socialist, care fără să-și neglijeze disciplinele proprii, îmbrățișează cele mai variate aspecte ale educației, într-o manieră critică, novatoare, interdisciplinară. A scris mult, mai ales în didactică, psihologia copilului și defectologie. Lucrările sale (dintre care notăm *Psihologia elevului înapoiat mintal, Studii asupra psihologiei copiilor surzi, Dezvoltarea elevului în procesul de învățămînt, Didactica și viața, Despre obiectul și metodele de lucru ale didacticii* — ultima tradusă și în limba română) au exercitat o puternică influență asupra perfecționării învățămîntului sovietic.

Convorbiri cu învățătorii, apărută în 1970 și distinsă cu premiul N. K. Krupskaia, este rodul concepției pe care o susține autorul în privința dezvoltării copilului prin școală și a cercetărilor complexe și îndelungate pe care le-a proiectat și condus. Efectuînd o sinteză creatoare a ideilor avansate ale psihologiei sovietice — mai ales a celor promovate de I. P. Pavlov, I. L. Rubinstein, L. S. Vîgotski, A. R. Galperin — L. V. Zankov abordează raporturile dintre învățare și dezvoltarea generală a psihicului infantil, în funcție de experiența senzorială, de înțelegerea esenței fenomenelor și de rezolvarea sarcinilor practice, în contextul acțiunii sistematice. În această lumină, el cere ca procesul de instruire-educare să se desfășoare la un înalt nivel de solicitare, respectînd, desigur, ritmurile ce rezultă din particularitățile de vîrstă și din posibilitățile și înclinațiile fiecărui copil. Problema esențială ce așteaptă grabnică rezolvare este valorificarea potențialului cu care sînt înzestrați elevii prin crearea — de către educator — a optimelor condiții de învățare, prin stimularea spiritului activ și prin intensificarea independenței tineretului școlar. Transformînd asemenea idei în ipoteze fecunde, L. V. Zankov a organizat un amplu experiment în învățămîntul primar (de 3 ani), care a cuprins sute de clase și mii de cadre didactice din 52 ținuturi și regiuni ale Uniunii Sovietice. În prezent, această cercetare-acțiune, ce îmbină judicios

* L. V. Zankov, *Convorbiri cu învățătorii*, traducere în limba română, București, Editura didactică și pedagogică, 1972.

experimentarea, pilotarea, demonstrația și generalizarea, a fost extinsă asupra claselor IV-X.

Preocupările la care ne-am referit își găsesc o sugestivă reflectare în *Convorbiri cu învățătorii*. În lucrare se confruntă cu subtilitate — dar și cu fermitatea pe care o dau argumentele științifice — noul cu vechiul, ceea ce se știe precis cu ceea ce este încă neclar, ipotetic, controversat, se armonizează orientarea teoretică cu exemplele, îndrumările metodice, sugestiile, îndemnurile, se analizează mijloace și procedee în raport de eficiența lor formativă. L. V. Zankov discută sincer cu învățătorii din diferite generații asupra problemelor-cheie ale perfecționării învățămîntului elementar: specificul lecțiilor la clasele I-III, interacțiunea învățare-dezvoltare, autenticitatea trăirilor și acțiunilor la lecții, relațiile educator-educat, trezirea și cultivarea interesului pentru învățătură, principii și metode de cunoaștere a lumii înconjurătoare, temeinicia cunoștințelor și abilităților, educarea prin și pentru frumos, geneza și dezvoltarea noului în practica didactică ș.a. În întregul ei, lucrarea luptă împotriva inerției, a șabloanelor, a dogmatismului și pledează convingător pentru deschideri prospective și gîndire creatoare. Ea demonstrează că pedagogul ajunge la satisfacția pe care i-o dă propria competență și acceptarea de către învățători și profesori a ceea ce gîndește, experimentează, scrie, numai dacă cunoaște viața școlii în profunzimile ei, dacă poartă afecțiune slujitorilor ei și are încredere în spiritul lor bogat, însetat de perfecțiune.

O mențiune deosebită se cuvine traducătorilor — Anna și Gheorghe Radu — care s-au apropiat de această carte luminoasă și optimistă cu simpatie și înțelegere, sesizînd subtilități ce scapă ochiului comun.

Dr. EMILIAN DIMITRIU

Psicologia y Educacion

Numărul 12 pe 1972 (anul 6) al revistei „Psicologia y Educacion" — publicație trimestrială a Departamentului de psihologie al Ministerului Educației din Cuba — include o parte a lucrărilor prezentate la Congresul asupra metodelor de predare a citirii, desfășurat în octombrie 1969, la Havana, sub auspiciile Departamentului de psihologie educațională al Ministerului Educației. Lucrările au relevat necesitatea de a se continua studiile asupra diverselor metode de predare-achiziție (învățare) a lecturii în primii ani de învățămînt. Această problemă s-a materializat, în cursul anului 1971—1972, într-un proiect de cercetare cu grupuri de control pentru determinarea eficienței diverselor metode de învățare a lecturii (metoda globală și analitico-sintetică).

Revista se deschide cu un articol despre *Cîteva concepte de bază asupra metodelor de predare a lecturii* de Armando Martinez, constituind o versiune a conferinței prezentate de autor la deschiderea Congresului de la Havana. Expunerea este concentrată cu precădere asupra fundamentelor metodologice. Autorul este de părere că tratarea unor concepte și termeni ca: proceduri, tehnici, variabile etc., duce la abordarea unor probleme înrudite: practica și teoria în cadrul tehnicilor; caracterizarea psihologică a metodelor mai larg folosite (globală, mimică și fonetică); funcțiile implicate în citire; paralelismele dintre metodele de predare a citirii și teoria psihologică.

Articolul următor, semnat de Raquel Gonzales, de la Departamentul învățămîntului general din cadrul Ministerului Învățămîntului, se ocupă de *Metoda rațională de lectură*. Autoarea ține să sublinieze ideea centrală că „lectura nu este numai o recunoaștere a cuvintelor, ci și o reflexie asupra semnificației lor".

Metoda descrisă este cea sintetică, ale cărei caracteristici fundamentale sînt: percepția globală, caracterul analitic și reconstrucția sintetică a cuvîntului. Cele trei etape ale metodicii sînt:

1) activitățile de pre-lectură ; 2) lectura unităților constituite de propoziții în care se prezintă și se recunosc cuvintele din care se izolează structurile silabice în vederea învățării lor ; 3) „știm deja să citim" — patruzeci de lecții pentru exersarea lecturii.

Un alt articol are drept temă *Metoda mimică* și este prezentat de Guillermo Tejedo Leyva de la Direcția provincială a învățămîntului din provincia Oriente. Ideea de bază se referă la faptul că în învățarea lecturii obiectul cunoașterii este constituit, în același timp, de foneme și de grafice. Sunetele sînt prezentate copiilor prin intermediul unor personaje care apar în povestiri și care, în decursul acțiunii, produc sunetul care corespunde grafiei. Metoda este sintetică, deoarece merge de la silabă la cuvînt. Caracteristica sa cea mai importantă o constituie folosirea percepției proprioceptive (mimica) în procesul de învățare. Acest element permite materializarea fonemei.

O altă metodă, prezentată de Mercedes López, este cea fonetică. Această metodă are la bază conceptul de lectură al psihologului sovietic D. B. Elkonin. Esența lecturii este crearea formei sonore a cuvîntului, de aceea obiectul activității cititorului îl constituie sunetele limbii. Metoda urmează o cale esențial sintetică, în trei etape : 1) fonetică ; 2) grafică ; 3) folosirea funcțională a lecturii. În prima etapă se lucrează cu sunetele și se face reconstituirea lor prin materializarea cu cartoane colorate, iar în cea de-a doua etapă se asociază grafia cu sunetele.

Revista mai cuprinde și un raport al Departamentului de psihologie educativă, precum și un studiu comparativ al rapidității lecturii în metodele enunțate.

MARIANA MARINESCU

FIȘIER

* Al. Roșca, B. Zörgö, APTITUDINILE, Editura științifică, 1972 ,150 p.

Elaborat de doi cunoscuți specialiști ai domeniului, volumul, apărut în colecția „Psyché" îi oferă cititorului interesat posibilitatea de a avea concentrate și „la zi" teorii și date cu privire la structura, natura și varietatea aptitudinilor, precum și la modalitățile de detectare și formare a lor. Scrisă într-un stil clar și precis, lucrarea poate fi deosebit de utilă pentru psihologul școlar și pentru orice pedagog.

* Nazareno Padellaro, ȘCOALA MEDIE ȘI PROBLEMELE EI DIDACTICE, Editura didactică și pedagogică, colecția „Pedagogia secolului XX", 1972, 257 p.

Volumul semnat de Nazareno Padellaro, președintele Centrului european de educație „Villa Falconieri" din Roma, reprezintă o sinteză a observațiilor autorului asupra procesului de învățămînt, asupra punctelor critice și momentelor dramatice din raporturile elev-școală.

* Henri Salvat, INTELIGENȚĂ, MITURI ȘI REALITĂȚI, Editura didactică și pedagogică, colecția „Pedagogia secolului XX", 1972, 232 p.

O analiză marxistă a problemei diferențelor intelectuale dintre oameni. Discuția este organizată în jurul a patru mari grupe de idei : relațiile dintre nivelul intelectual al indivizilor și factorii mediului înconjurător, raportul ereditate-mediu, practicile educative, ereditate psihologică și ereditate socială.

* A. A. Leontiev, T. V. Reabova (red.), PSIHOLINGVISTIKA I OBUCENIE INOSTRANȚEV RUSSKOMU IAZIKU (PSIHOLINGVISTICA ȘI PREDAREA LIMBII RUSE STRĂINILOR), Izdatelstvo Moskovskogo Universiteta, 1972, 232 p.

Volumul reprezintă o culegere de studii elaborate de către colaboratorii Centrului științifico-metodic de limba rusă de pe lîngă Universitatea Lomonosov din Moscova, precum și de către alți specialiști ai domeniului. În cele patru părți ale sale se abordează probleme ale psihologiei însușirii limbilor străine în general, ale însușirii limbii ruse ca limbă străină, probleme generale de generare și percepere a limbajului.

Împreună cu culegerile anterioare ale centrului menționat, volumul se înscrie în aria primelor încercări de a studia predarea (învățarea) unei limbi prin prisma psiholingvisticii.

* Helmar G. Frank, KYBERNETISCHE GRUNDLAGEN DER PĂDAGOGIK (BAZELE CIBERNETICE ALE PEDAGOGIEI), prelucrare de Brigitte Meder, Kohlhammer, Urban-Taschenbücher Bd. 137, Stuttgart 1971, 240 p.

O extrem de utilă prezentare prescurtată a lucrării de sinteză a cunoscutului cibernetician H. Frank, apărută în două volume în 1969, în peste 700 pagini.

* Felix Rauner, Jürgen Trotier, COMPUTERGESTEUERTER UNTERRICHT, Kohlhammer, Stuttgart, 1971, 228 p.

Volumul prezintă bazele teoretice și organizarea unui experiment amplu de introducere a instruirii asistată de computer la Plank-Oberschule din Berlin. Se analizează și rezultatele primilor trei ani de elaborare a programelor, de verificare a mașinilor de instruire și de integrare a sistemului computerizat.

* E. F. O'Day, R. W. Kulhavy, W. Anderson, R. J. Malczynski, PROGRAMMED INSTRUCTION, TECHNIQUES AND TRENDS (INSTRUIREA PROGRAMATĂ. TEHNICI ȘI TENDINȚE), Appleton-Century-Crofts, New York, 1971, 214 p.

BREVIAR

UN DOCUMENTAR FRANCEZ DESPRE ÎNVĂȚĂMÎNTUL DIN ROMÂNIA. În seria documentelor *Notes et études documentaires* a fost publicat în Franța un amplu documentar (no. 3875/1972, 23 pagini + bibliografie) consacrat învățămîntului românesc de toate gradele, realizat de către Paul Poudade. Documentarul, bazîndu-se pe documente de partid și de stat, legi, regulamente, statutul personalului didactic etc. îmbrățișează: aspecte istorice semnificative ale dezvoltării învățămîntului; organizarea generală a învățămîntului după 1968 (învățămînt preșcolar, învățămînt general obligatoriu, învățămînt secundar, liceul de cultură generală, de specialitate, de artă și de educație fizică, învățămîntul profesional și tehnic). În ceea ce privește învățămîntul superior sînt analizate probleme ca: admiterea, rețeaua, programele și diplomele, finanțarea, evoluția și reformele. Capitole separate se ocupă de învățămîntul naționalităților conlocuitoare, de cercetarea științifică, de personalul didactic. Documentarul evidențiază rolul important pe care partidul și statul nostru îl acordă învățămîntului, eforturile depuse în vederea depășirii greutăților inerente creșterii acestuia, perspectivele de dezvoltare. „În viitor — se arată în concluzii — învățămîntul românesc ar trebui să se dezvolte în direcția unei extinderi echilibrate a rețelei școlare, acordării priorității învățămîntului științific, economic și tehnologic, fără să se neglijeze tradițiile școlii românești".

REVISTA „PEDAGOGIAI SZEMLE" (anul XIII, no. 1, ianuarie 1973), organ al Institutului național de cercetări pedagogice din R. P. Ungară, în cadrul unui grupaj intitulat *Presa pedagogică din alte țări despre problemele științei pedagogice,* prezintă și articolul profesorului Ștefan Bârsănescu: *Învățămînt, cercetare, producție,* apărut în „Revista de pedagogie" nr. 1/1972.

ÎN REPUBLICA DEMOCRATĂ POPULARĂ COREEANĂ, în decembrie 1972 a fost votată o nouă constituție socialistă. Capitolul III, paragraful 41, al noii constituții stabilește învățămîntul general obligatoriu de 10 ani și obligativitatea unui an de învățămînt preșcolar, înainte de începerea școlarității.

INSTITUT INTERNAȚIONAL DE ANALIZĂ SISTEMICĂ APLICATĂ. Din inițiativa Academiilor de științe ale U.R.S.S. și S.U.A., organizațiile științifice din 12 țări au înființat un Institut de analiză sistemică aplicată, cu sediul la Viena. Institutul are drept scop cercetarea unor domenii de importanță crucială pentru dezvoltarea societății moderne, prin aplicarea cercetării operaționale, a ciberneticii, a analizei de sistem.

BREVIAR

ŞCOALA ŞI CATEDRA este titlul culegerii de studii note şi referate editate de Inspectoratul şcolar al judeţului Timiş, Casa corpului didactic şi Sindicatul învăţămînt din acelaşi judeţ. Volumul are un profil bine structurat, avînd rubrici care îmbrăţişează aspectele cele mai semnificative ale activităţii instructiv-educative şi de conducere a învăţămîntului : ştiinţe sociale, studii şi cercetări, şcoala şi viaţa, activitatea educativă, metodica, informare ştiinţifică şi bibliografică. Temele abordate sînt izvorîte din activitatea practică a cadrelor didactice şi a inspectorilor din judeţ, angajaţi în perfecţionarea continuă a activităţii educative. Culegerea reflectă în mod evident spiritul novator de care sînt animate cadrele didactice din acest judeţ cu vechi tradiţii culturale şi în domeniul învăţămîntului. Culegerea a inclus şi referate în limbile maghiară şi germană, referitoare la teme privind predarea limbii şi literaturii respective.

Volumul, aşa cum se prezintă, promite să devină o demnă continuatoare a valoroaselor tradiţii timişene în ceea ce priveşte presa pedagogică.

ŞANSELE DE INSTRUIRE A ELEVILOR DIN DIFERITE ŢĂRI este titlul unui nou studiu documentar elaborat de colectivul de pedagogie comparată din cadrul Institutului de ştiinţe pedagogice (Vasile Iliescu, Viorel Nicolescu, Nicolae Săcăliş). Bazîndu-se pe surse de informaţii valoroase şi variate, documentarul cuprinde un studiu introductiv care relevă importanţa şi actualitatea problemei tratate. Sînt analizate şansele de instruire a elevilor în raport cu compoziţia socială a populaţiei şcolare, cu mediul geografic în care se situează domiciliul elevilor, cu sexul elevilor, cu structura organizatorică a sistemelor de învăţămînt.

Documentarul, se înscrie cu succes în seria numeroaselor studii, elaborate de diferite organisme ştiinţifice internaţionale şi naţionale, consacrate acestei probleme care s-a impus drept una dintre cele mai importante teme de cercetare în sociologia pedagogică.

ÎN REGIUNEA FLORENŢA DIN ITALIA, cu administraţie locală comunistă, toţi elevii primesc manuale în mod gratuit. În celelalte regiuni ale ţării numai 32 din 100 de elevi primesc diferite ajutoare pentru procurarea manualelor.

LUMEA CĂRŢILOR PENTRU COPII este o bibliografie internaţională selectivă, publicată de UNESCO cu ocazia „Anului internaţional al cărţii", care cuprinde cărţi pentru copii şi adolescenţi publicate în ultimii ani, în 57 de ţări. Întocmită cu scopul de a promova înţelegerea internaţională, această bibliografie menţionează maximum 10 titluri pentru fiecare ţară, alese dintre cele mai bune cărţi publicate începînd din 1965.

BREVIAR

MUZEUL PEDAGOGIC DIN ZAGREB a împlinit 72 de ani de existență. Cu această ocazie a fost editată o carte cu privire la istoricul acestei instituții. Muzeul prezintă, prin exponatele sale, aspecte semnificative din istoria învățămîntului croat : documente, material didactic, manuale etc., dispunînd de o interesantă colecție de material didactic din secolele XIX și XX, adunate din Austria, Cehoslovacia, Ungaria, Franța, Germania, Elveția, multe confecționate de către cadre didactice. Muzeul se ocupă de asemenea de prelucrarea materialelor cu caracter pedagogic și de expunerea acestora, de cercetări pedagogice și de organizarea unor manifestări științifice, dînd prioritate aspectelor legării teoriei de practică.

ÎN PAKISTAN, în 1972 a început naționalizarea școlilor, care se va termina în 1974. Pînă în prezent au trecut sub îndrumarea statului peste 3 000 de școli particulare, cu 40 000 de cadre didactice.

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИКЕ НР. 5/1973

Содержание

ШТЕФАН БЫРСЭНЕСКУ. Статут абстрактных сущностей в науке воспитания. ЮЛИЯН НИКА. Структура общего образования в будущем. ИОН НЯКШУ. Таксономия и технология в воспитании к науке ● ЛАЗЭР ВЛЭЩЕАНУ. Наблюдение по образцам времени ● КОНСТАНТИН ПЭУНЕСКУ. Умственная деятельность и интерпретационная система речи ● Д. МУСТЕР, С. КИРИЦЕСКУ, М. КОРУЦИУ, Д. ТИРЯ. Уроки по программированному обучению физики ● Дискуссия: Педагогическая подготовка будущих учителей ● ИОН ХОЛВАН, Вторжения в доцимологические проблемы ● И. Т. РАДУ. Оценка результатов общего образования ● ПЕЛАГИЯ ПОПЕСКУ. Попытки улучшения системы отмечания ● МИХАЙ ПЕТЯНУ. Использование педагогических тестов в оценки школьной продуктивности ● ФЛОРИКА ЛУЦЕСКУ. Доцимологи и ческие попытки ввиду развития высокой мотивации обучения ● ИОН БЕРАРУ, Возможности использования педагогических тестов математики для селекции учеников лицея ● ЕНЕ НАГИ. Использование педагогического теста в ассимиляции знаний по орфографии ● МАГДА ФАРКАШ. Педагогические тесты истории Румынии для учеников 8-го класса ИОН ВЛАД. Историчность и проспективность в педагогической проблематике ● Диалог с читателями ● КНИГИ-ИДЕИ ● ВКРАТЦЕ.

REVUE DE PEDAGOGIE Nr. 5-1973

SOMMAIRE

Ștefan Bîrsănescu — Le statut des entités abstraites dans la science de l'éducation ● **Iulian Nica** — La structure de l'enseignement de culture générale à l'avenir ● **Ion Neacșu** — Taxonomie et technologie dans l'éducation pour la science ● **Lazăr Vlăsceanu** — L'observation par echantillons de temps ● **Const. Păunescu** —

L' activité intelectuelle et le système interprétatif du langage • **D. Muster, Simona Chiriţescu, Mihai Coruţiu et Lucia Doina Tirea** — Leçon à instruction programmée pour la physique • La formation pédagogique des futurs professeurs (prennent part : **D. Todoran, V. Ababi, Andrei Duncsuly, M. Golu** et **Iosif Antohi**) • **Ion Holban** — Incursions au domaine des problèmes docimologiques • **I. T. Radu** — L'évaluation des résultats de l'enseignement général • **Pelaghia Popescu** — Essais pour l'amélioration du système de notation • **M. Peteanu** — L'emploi des testes pédagogiques pour l'évaluation du randement scolair • **Florica Luţescu** — Préoccupations docimologiques en vue de l'éducation d'une motivation supérieure à l'instruction • **I. Beraru** — Possibilités d'emploi des testes pédagogiques de mathématiques pour le tri des élèves dans le lycée • **Jenö Nagy** — L'emploi du teste pédagogique pour l'assimilation des connaissances d'ortographe • **Magda Farkaş** — Testes pédagogiques pour l'histoire de la Roumanie pour les éléves de la VIII-ième • **Ion Vlad** — Histoire et prospection dans l'ensemble des problèmes pédagogiques • — Qu'est — ce que c'est le „Team-teaching' ? • **Cezara Popovici** — Manuels de biologie pour les classes spéciales • **Em. Dimitriu** — „Entretiens avec les enseignant" par L. V. Zankov • **Mariana Marinescu** — „Psihologia y educacion" • **Bréviaire** •

REVIEW OF PEDAGOGY NR. 5

CONTENTS

Ştefan Bîrsănescu — The Status of Abstracts Entities in the Science of Education • **Iulian Nica** — The Structure of the Liberal Arts Education in the Future • **Ion Neacşu** — Taxonomy and Technology in the Education for Science • **Lazăr Vlăsceanu** — Observation as According to Timing • **Constantin Păunescu** — The Intellectual Activity and the Interpretative System of Language • **D. Muster Simona Chiriţescu, Mihai Coruţiu, Doina Tirea** — Programmed Instruction in Physics Classes • The Pedagogical Training of the Future Teachers (participating : **D. Todoran, V. Ababi, Andrei Duncsuly, M. Golu, Iosif Antohi** • **Ion Holban** — An Introspection in the Docimological Problems • **I. T. Radu** — The Evaluation of the Performance in the Liberal Arts Education • **Pelaghia Popescu** — Attempts at Improving the Evaluation System • **Mihai Peteanu** — The Utilization of Educational Tests in the Evaluation of School Efficiency • **Florica Luţescu** — Some Docimological Preocupations in View of Fostering a Superior Motivation of Learning • **I. Beraru** — Possibilities of Using the Mathematics Educational Tests for the Highschool Student Selection • **Jenö Nagy** — The Use of the Educational Test in Acquiring the Spelling Knowledge • **Magda Farkas** — Educational Tests in the History of Romania for the VIII-th Grade Students • **Ion Vlad** — Historicity and Prospection in the Educational Problematics • What is "Team Teaching" ? • **Cezara Popovici** — Biology Textbooks for the Special Classes • **Emilian Dimitriu** — "Talks with Teachers", by **L. V. Zankov** • **Mariana Marinescu** — "Psicoloïa y educatión".

Lucrare executată sub cd. 1020 la I. P. Tiparul, str. Fabrica de Chibrituri nr. 9—11, Bucureşti

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

Organ al Institutului de ştiinţe pedagogice

Redacţia : Bucureşti, str. Sfinţii Apostoli nr. 14, sectorul 6,
telefon 15.85.74

Articolele trimise redacţiei spre publicare trebuie să fie scrise la maşină, la 2 rînduri, în cîte 2 exemplare, avînd un volum de maximum 12 pagini, iar recenziile cel mult 3–5 pagini. Nu se primesc articole care au fost trimise altor reviste, care au fost deja publicate, sau care nu se încadrează în profilul publicaţiei noastre.

La începutul articolelor se vor da următoarele date : titlul articolului, numele şi prenumele autorului, funcţia didactică, denumirea instituţiei de învăţămînt la care funcţionează. Articolele vor fi semnate de autor, menţionîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate se păstrează în redacţie timp de un an, după care nu se mai înapoiază.

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat, la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

BIBL[illegible] „ASTRA"
SIBIU

EDUCATORI,
ÎNVĂŢĂTORI,
PROFESORI!

Abonaţi-vă la

„REVISTA DE PEDAGOGIE“

Costul unui exemplar lei 5

Costul unui abonament pe un an lei 60

şi la suplimentele:

„ÎNVĂŢĂMÎNTUL PREŞCOLAR“
— apariţie trimestrială
Abonament anual — 20 lei

„ORIENTAREA ŞCOLARĂ ŞI PROFESIONALĂ“
— apariţie trimestrială
Abonament anual — 20 lei

Folosiţi-vă de serviciile factorilor poştali, secţiilor de difuzarea presei şi oficiilor poştale.

I 4051.

revista de pedagogie

ANUL XXII

6

IUNIE
1973

INSTITUTUL
DE
ȘTIINȚE PEDAGOGICE

(97)

- IUL. 2005

1 IUL. 2014

COLEGIUL DE REDACȚIE:

Prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU membru al Academiei de științe sociale și politice • Prof. univ. dr. docent ION BERCA • Prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BĂRSĂNESCU membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România • Prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV membru al Academiei de științe sociale și politice • Prof. EMILIA CONSTANTINESCU • Prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice • Prof. IULIAN NICA director adjunct Institutul de științe pedagogice • Prof. emerit ANDREI KLOOS • Prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE • Prof. emerit dr. VASILE POPEANGĂ • Conf. univ VIRGILIU RADULIAN • Prof. univ. dr. DUMITRU SALADE membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice • Conf. univ. dr. ION STANCIU • Prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România • Prof. COSTIN ȘTEFĂNESCU • Prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN membru al Academiei de științe sociale și politice • Prof. dr. ANTON VASILESCU redactor șef adj. • Prof. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice, directorul Institutului de științe pedagogice • Prof. MARIN VIȘAN

REDACȚIA:
Str. SFINȚII APOSTOLI Nr. 14, SECTOR 6. TELEFON 15.85.74
BUCUREȘTI

I 4051.

revista de pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

2022

6

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

ANUL XXII IUNIE 1973

19070.

COLECTIVUL DE REDACȚIE

prof. MEDEEA BUNESCU • prof. SILVIA DIMA • prof. GEORGE NESTOR, secretar gl. de redacție • prof. FLORICA POPESCU • prof. DINCA SOARE • prof. CONSTANȚA ȘORIK

CUPRINSUL

EDUCAȚIA ESTETICĂ ÎN ȘCOALĂ

Ion Pascadi	Sensibilitatea estetică și civilizația contemporană	5
Vasile Bunescu	Estetica informațională și educația estetică	15
Nicolae D. Pârvu	Succese și lacune în educația estetică a elevilor și studenților	20
Ion Pogorilovschi	Despre educația privirii	24
Gedeon Zoltan	Desenul, contemporaneitatea și esteticul	31
Alexandru Trifu	Tendințe noi privind profilul viitorului profesor din învățământul muzical	35

INTERVIUL NOSTRU

Cezar Lăzărescu	Arhitectura școlară în perspectivă	40

PERFECȚIONAREA TEHNOLOGIEI DIDACTICE

V. Ștefănescu, Ilie Gheorghilă și Const. Cărbunaru	Experimentarea unei noi programe de matematică la clasele V—VIII	49
Dumitru Stoica	Educarea creativității matematice la școlarul mic	57
Octavian Oprică	Activizarea elevilor la orele de limbă străină	61
Ion Zichișanu	Îmbunătățirea activității instructiv-educative în școlile ajutătoare	64

OPINII

Alecu Viorel	Selecționarea și perfecționarea directorilor în condițiile modernizării învățământului . . .	723
Al. Popescu-Mihăești	Ipoteze în legătură cu unele criterii de ordonare a noțiunilor gramaticale în programele școlare	76
N. Hintea	Despre educația muzicală în clasele I—IV . .	80

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

G. D. Iscru	Date privind învățămîntul public la sate în Țara Românească în ajunul Revoluției din 1848	84
Ion N. Ciolan	90 de ani de la nașterea pedagogului Onisifor Ghibu	89

CĂRȚI — IDEI

Ștefan Bârsănescu	Biblioteca centrală pedagogică	95
Patița Silvestru	Universul spiritual al copilăriei, oglindit în filmele pionierilor	97
Ion Orghidan	„Școala activă" de I. C. Petrescu . . .	102
Alexandrina Pufan	Observații asupra lecturii în afara clasei a elevilor din școala generală	105
Simona Vornicescu	„Elevii trebuie învățați să învețe" — coordonator E. Fischbein	108
Anatolie Bârcă	Educația muzicală a școlarilor mici . . .	110
Vasile Teodorescu	O lucrare utilă școlii	112
Eugen Novicicov	„La formation par l'apprentissage" . . .	113
Leon Țopa	„Hessische Blätter für Volksbildung" . . .	114
Viorel Nicolescu	„Experiență și educație" de John Dewey . .	115
Alex. Tohăneanu	Considerații pe marginea unei expoziții a profesorilor de arte plastice	117

DIALOG CU CITITORII

Em. Dimitriu	Ce se înțelege prin „șocul viitorului" . . .	119

BREVIAR

EDUCAŢIA ESTETICĂ ÎN ŞCOALĂ

ION PASCADI

Sensibilitatea estetică şi civilizaţia contemporană

Perioada de mari transformări sociale pe care o străbatem, procesele care o exprimă în primul rînd — modificarea relaţiilor sociale, industrializarea, urbanizarea — nu rămîn, desigur, fără urmări pe planul spiritualităţii umane în genere, al sensibilităţii estetice în special, aşa că o analiză lucidă a orizonturilor şi liniamentelor educaţiei estetice este obligată mai mult decît altădată să privească acest fenomen în ansamblul în care are loc, în contextul care-l modelează. Perspectiva oarecum limitată a esteticului propriu-zis devine neîncăpătoare pentru a răspunde întrebărilor şi imperativelor civilizaţiei contemporane doar prin mijloacele tradiţionale proprii unui domeniu strict specializat. Fără îndoială, magistrala educaţiei estetice este constituită tot de literatură şi artă, dar nu putem omite modul, canalele, aria de răspîndire, formele prin care ele pătrund în conştiinţa oamenilor, modelele estetice pe care le propun, ca şi uriaşul univers estetic dinafara artei, dar cu fundamentale rezonanţe asupra sensibilităţii umane. Încercînd să discutăm despre raportul dintre aceasta din urmă şi civilizaţia contemporană, ne propunem să demonstrăm nu numai complexitatea relaţiei, dar şi modul cu totul nou în care ea se pune, ceea ce va învedera anacronismele multor formule de pedagogie estetică încă în largă circulaţie. Sensibilitatea estetică a omului modern nu poate fi cu atît mai mult privită în perspectiva exclusivă a contactului său cu manifestările artistice tradiţionale, cu cît însuşi sensul umanismului contemporan este altul decît în trecut şi destinele artei sînt în directă dependenţă de noul ei public. Într-o epocă în care are loc însăşi modificarea statutului social al indivizilor, grupelor sociale şi claselor sociale, în care gama de preocupări a acestora se modifică şi se lărgeşte încontinuu, în care vechi deprinderi şi ceremonii sînt părăsite în favoarea altora, în care mijloacele tehnice permit o accelerare fantastică a circulaţiei şi a transmisiei valorilor (sau non-valorilor), în care cadrul spaţio-temporal al însăşi vieţii este altul, evident că imobilismul estetic este de neconceput şi deci nici căile, dar poate nici obiectivele educaţiei estetice nu mai rămîn aceleaşi.

Procesul educaţiei estetice este, fără îndoială, complex şi nu vom putea depăşi în discuţia noastră ceea ce am numi stratul sensibilităţii, al reacţiilor directe, nemijlocite, puternic colorate afectiv, chiar dacă în spatele lor întrezărim cu uşurinţă motivaţiile raţionale, natura intereselor ce le determină, viziunea estetică pe care o implică şi chiar idealul estetic pe care-l prefigurează. Chiar

dacă în analizele ce urmează vom străbate inevitabil toate aceste paliere ale atitudinii estetice, pornind de la simpla plăcere sau curiozitate pînă la construcţiile teoretice cele mai înalte, terenul nostru de decolare şi aterizare rămîne cel al reacţiei sensibile, cel mai uşor detectibilă şi poate cel mai fin seismograf al cărui indicator ne va putea arăta că civilizaţia contemporană a modificat radical vechile noastre reprezentări în această privinţă.

Care sînt, de fapt, parametrii caracteristici sensibilităţii estetice a omului contemporan ? Fără pretenţia de a epuiza trăsăturile definitorii ale acesteia şi mai ales precizînd că lucrurile se pun întotdeauna concret, acum şi aici, deci că generalizările pripite sînt neconcludente, vom încerca să enumerăm cîteva :

REACTIVITATEA

Sensibilitatea estetică implică întotdeauna o capacitate de a răspunde influenţelor externe, de a da o replică în contactul cu operele literare şi de artă, ca şi cu estetica ambianţei. Civilizaţia modernă a avut asupra acestor trăsături ale sensibilităţii o dublă influenţă : pe de o parte, datorită contactului mai larg cu operele, odată cu constituirea unui „univers estetic planetar", am spune că omul reacţionează estetic, resimte emoţii estetice în legătură cu un număr mult mai mare de valori, întrucît însăşi suprafaţa de contact a acestora s-a lărgit, datorită unor mijloace de difuzare în masă extrem de eficace (radioul, televiziunea, cinematograful, cartea de larg tiraj, reproducerile de artă etc.). În acelaşi timp, creşterea gradului de cultură, diferenţierile spirituale care au loc contribuie la nuanţarea acestor reacţii, la apariţia unui colorit personal în fiecare caz în parte, în funcţie de evoluţia personalităţii umane, ceea ce şi duce la apariţia unui public specializat în funcţie de motivaţii şi interese estetice constituite socialmente. Această tendinţă, dintre cele mai favorabile pentru progresul artei, al conştiinţei estetice trebuie sprijinită prin toate mijloacele de care o societate ca a noastră poate dispune, cu atît mai mult cu cît i se opune una contrară, extrem de periculoasă : pentru mulţi subiecţi contactul cu diversitatea formelor şi stilurilor artistice nu duce la o rafinare multilaterală a gustului lor, ci în cel mai bun caz la o specializare unilaterală într-un singur domeniu, însoţită cel mai adesea de formule de un exclusivism îngrijorător. Comoditatea estetică face pe mulţi să aleagă genurile numite „uşoare", să se limiteze din principiu la satisfacţii ce pot fi obţinute fără efort şi să se arate inerţi în faţa operelor ce aparţin altor domenii. Mediul ambiant nu stîrneşte pentru mulţi nici o reacţie estetică, este pur şi simplu nebăgat în seamă, cum se întîmplă adesea cu frumuseţile naturii, iar în ce priveşte cadrul social construit de om, considerentele utilitare şi funcţionale le înăbuşe încă pe cele estetice. Fenomenul este agravat prin „poluarea estetică" a mediului cu pseudoproduse artistice, ca şi cu obiecte inestetice care, atunci cînd nu trec neobservate, duc, firesc, la construcţia unei sensibilităţi bazate pe neautentic, pe valori negative. Dirijarea reactivităţii estetice este primul remediu în aceste cazuri, dar să nu uităm că educaţia intervine, de obicei, asupra unei personalităţi în curs de formare, cu preferinţe şi chiar deprinderi constituite spontan şi atunci mai importantă decît intervenţia postestetică este însăşi grija pentru condiţia estetică a însăşi existenţei, adică o încercare de a o construi conştient. Capacitatea de reacţie este-

tică mai este primejduită de numărul mare de solicitări la care este supus omul contemporan, ceea ce-l face adesea pasiv, obosit, inert, incapabil să treacă pragul necesar unei reacții active. Cum rezolvarea problemei bugetului de timp al omului contemporan depășește cu mult posibilitățile educatorilor, fiind rezultatul dinamicii sociale de ansamblu, singurul lucru ce poate fi făcut este acela de a asigura, în tabla de valori a epocii, locul care i se cuvine esteticului și a exploata din plin virtuțile sale expresive care-l scot în relief și-l impun conștiinței. Intervin însă evident nu numai *reacții specifice*, ci și *reacții derivate*, cum ar fi în cazurile suprasolicitării sau al unilateralizării la care obligă specializarea ; *funcția compensatorie* a artei care înlocuiește alte valori completează spectrul multicolor al spiritului, oferă soluții — fie și iluzorii — unor probleme reale. Reacția intens pozitivă, succesul formulelor de divertisment, al filmului comercial, al teatrului de bulevard sau al romanelor polițiste de o anumită factură se bazează în fond pe asemenea reacții derivate și, dacă le desconsiderăm din punct de vedere estetic, am greși imens dacă am neglija semnificația și funcția lor psihosociologică, faptul că ele sînt simptomatice nu numai pentru un anumit nivel al sensibilității estetice, dar și pentru natura și gradul de civilizație. Educația cea mai bună o face în această privință o judicioasă politică a culturii în care valorile majore sînt promovate cu prioritate și în care ocupă un loc deosebit grija pentru formarea spiritului de discernămînt.

CAPACITATEA IMAGINATIVĂ

Sensibilitatea contemporană are, fără îndoială, o capacitate imaginativă mult superioară față de trecut, în primul rînd datorită cantității uriașe de experiență umană înmagazinată, ca urmare a cadrului civilizatoriu existent. E drept, sensibilitatea estetică a presupus întotdeauna *capacitatea de reprezentare* și chiar posibilitatea de a face *asociații* sau *analogii* cu alte modele mintale, construite toate în ultimă instanță cu ajutorul datelor realului. Esteticul presupune prin natura sa capacitatea reprezentativă, întrucît în realizarea, ca și în perceperea operei de artă, imaginația, fantezia au un rol deosebit, iar ambianța — ea însăși „imagine" — are *virtuți spectaculare* latente, întrucît ritualurile, ceremoniile, organizarea vieții însăși presupun plasarea vizuală nu numai a obiectelor și lucrurilor cu funcția decorativă, dar și a celor strict utile.

Ce aduce nou în acest context civilizația contemporană ? Datorită descoperirii cinematografului, televiziunii, rolului artelor vizuale în genere, ca și datorită faptului că ambianța este marcată de o intensă ordonare și configurare plastică, perioada prin care trecem este adesea denumită „civilizația imaginii". Ponderea sporită a imaginii față de cuvînt în realitatea contemporană, inclusiv în spațiul estetic, înseamnă, desigur, o sporire a capacității reprezentative a omului, pentru că se lărgesc atît aria, cît și formele acesteia, iar sensibilitatea umană suferă în acest proces radicale mutații. Apare un fel de preferință pentru mesajele imagistice față de cele transmise prin semne de orice alt fel, se dezvoltă o capacitate decodificatoare care reușește să descifreze nu numai reprezentările directe, dar și aluzive, ori aceasta este o evidentă schimbare. Cei care se arată îngrijorați de consecințele acestei adevărate invazii a imaginilor vorbesc de obicei de primejdiile ce pasc puterea de abstractizare și generalizare a omului, spu-

nînd că spre deosebire de cuvînt, care trimite la „ceva", imaginea nu mai trimite decît la sine însăşi, oferă parcă toate răspunsurile şi, deci, nu mai obligă gîndirea la eforturi. Lucrul este doar pe jumătate adevărat, în sensul că o „imagine-fotografie" cuprinde în genere semnificaţii ce pot fi uşor descifrate, este clară şi străvezie faţă de o „imagine-simbol", dar trebuie să recunoaştem că şi proliferarea imagistică în sine descoperă multitudinea posibilităţilor de a „vedea" lucrurile. Evoluţia artei plastice, chiar a cinematografului a căutat să evite platitudinea şi non-semnificaţia pe care continuarea unei viziuni tradiţionale sau însăşi condiţia tehnică (în cel de-al doilea caz) o presupuneau şi nu putem spune că n-a reuşit în mare măsură. Cu toate acestea, fenomenul este real şi în perspectivă nu poate să nu genereze îngrijorări, pentru că limbajele formalizate ale unor discipline specializate nu vor salva lenta scădere a importanţei scrisului (vezi reducerea ponderii lecturii în ansamblul bugetului de timp acordat culturii), iar prin aceasta riscă să închidă una dintre cele mai importante căi către gîndirea abstractă pentru marea majoritate a oamenilor. Nu ne rămîne decît să orientăm politica în domeniul culturii în aşa fel, încît un asemenea dezechilibru să nu aibă loc.

Sensibilitatea estetică are mult de cîştigat în rafinament dacă în procesul formării conştiinţei umane intervin — alături de mijloacele tradiţionale — şi noile tehnici vizual-auditive şi dacă, în paralel, se stimulează nu numai perfecţionarea acestora, ci şi păstrarea vechilor deprinderi şi căi care, fără a face apel direct la senzoriu, îl influenţau de la nivelul superior, constituit ideologic, al spiritului.

OSCILAŢIA GUSTURILOR

Oricît de primejdioase ar fi afirmaţiile categorice, cred că se poate spune fără rezerve că civilizaţia contemporană a determinat o variaţie şi o mobilitate a gusturilor încă neîntîlnite pînă în prezent, tocmai prin multiplele orizonturi pe care le-a deschis. Sensibilitatea estetică şi-a pierdut mult din rigiditatea şi încremenirea de odinioară, ea a devenit mult mai suplă şi elastică, acceptînd principiul schimbării nu numai în ordinea realului, dar şi în cea a imaginarului. Este oare acesta un progres? Faptul că se părăsesc atît de uşor vechile preferinţe estetice pentru a le înlocui cu altele, faptul că moda acţionează în acest teritoriu gingaş aproape la fel ca în cazul mărfurilor din comerţul obişnuit nu trebuie să trezească măcar suspiciunea că deprinderile nu sînt bazate pe convingeri şi pe principii ci doar pe întîmplare? O viziune atît de pesimistă mi se pare nefondată. Ba chiar consider necesar să atrag atenţia asupra reversului medaliei, de loc neinteresant pentru educatori. În fond, de ce ar fi de dorit o sensibilitate estetică statică, nemişcătoare şi impenetrabilă faţă de mutaţiile socio-culturale din jur? Şi de ce să credem că oscilaţia gusturilor înseamnă neapărat neseriozitate, lipsă de fermitate şi de profunzime? În fond, fiecare schimbare introduce o nouă experienţă estetică şi bogăţia spirituală nu se poate baza pe un model unic şi invariabil. Plasticitatea sensibilităţii — atunci cînd este însoţită de motivaţii — constituie chiar o calitate, iar etapele parcurse nu sînt anulate, ci doar puse de o parte pentru a oferi locul noilor protagonişti. Marele cîştig al sensibilităţii contemporane îl constituie *toleranţa*, capacitatea de a înţelege mutaţiile oricum au loc şi de a accepta — chiar dacă nu cu o reacţie pozitivă — dreptul la exis-

tență și al obiectelor estetice pe care gustul personal nu le ratifică. Sensibilitatea contemporană poate înscrie, deci, oscilația firească a gusturilor ca pe una dintre trăsăturile ei distinctive, reținînd ritmul accelerat în care are loc acest proces față de trecut, cînd și oferta estetică era mai redusă.

Un caz aparte — de loc minor — îl constituie însă fenomenele de oscilație a gusturilor determinate direct de procese sociale de amploare, cum sînt industrializarea și urbanizarea și care pun față în față civilizații adesea nu numai distincte, ci chiar opuse. Reacția sensibilității moderne este, în asemenea cazuri, adesea paradoxală : ori se acceptă, ca atare, preferințele estetice ale noului mediu (lucrul cel mai frecvent), dar dificultățile de a le asimila real duc la hibrizi greu acceptabili la un examen sever, ori apare un gen de paseism care, idilizînd trecutul, cu gusturile și deprinderile sale, este de-a dreptul reacționar. În primul dintre cazuri se naște așa-numitul fenomen kitsch, caracterizat prin incongruență, neautenticitate, lipsă de armonie, tocmai pentru că obiectele apărute din acest mariaj nefiresc nu aderă la nici unul dintre mediile din care s-a născut. Amploarea procesului interzice simpla catalogare a lui ca o formă de subcultură, fără a urmări implicațiile estetice, dar și sociologice, ale acestuia. Nu e vorba aici de o simplă oscilație a gustului care trece de la o preferință la alta, ci poate de o lipsă de decizie și determinare a acestuia sau de o reacție spontană tributară în mod reflex atît deprinderilor tradiționale, cît și noului încă neasimilat. Deși neorganice, debile ca structură, informe uneori, operele kitsch nu sînt lipsite adesea de succes tocmai pentru că se întîlnesc cu un public el însuși neformat și la fel de contradictoriu în sensibilitatea sa, ceea ce duce nu de puține ori la umbrirea valorilor autentice. A acționa din punct de vedere educativ în acest proces înseamnă a urmări întîi de toate determinările lui sociale și a înțelege că fenomenul este într-o anumită măsură inevitabil, astfel că soluția nu o reprezintă lamentarea neputincioasă și nici protestul ultragiat, ci o atitudine lucidă al cărei spirit critic să se îndrepte asupra cauzelor, nu asupra efectelor. Pe de altă parte, politica culturală va trebui să militeze întotdeauna pentru autenticitate nu în sensul purist al cuvîntului (există, de altfel, chiar și mariaje estetice reușite în ciuda deosebirilor dintre parteneri), ci validînd acele opere (tradiționale, moderne sau „mixte"), care se dovedesc organice, a căror structură este funcțională și a căror fuziune cu realul este firească.

Oscilația gusturilor este un fenomen normal, el intră în ordinea lucrurilor și discuțiile asupra acestui proces nu sînt interesante atît prin violența cu care se produc contestațiile și înlocuirile, cît prin motivațiile și interesele intime care-l determină.

SIMȚUL SELECȚIEI

Ar putea părea neobișnuit să vorbim de „simțul" selecției în cazul unui proces care presupune deliberarea conștientă și alegerea motivată, dar să nu uităm că ne aflăm pe teritoriul esteticului din care elementul concret-senzorial nu poate fi eliminat, ci trebuie inclus chiar în judecata cea mai lucidă. Specificul sensibilității estetice este, de altfel, tocmai acela de a opera opțiunile din interiorul și cu materialul ce intră în compoziția operei sau a construcției respective, deși, evident, necesitatea unor criterii, raportarea la o tablă de valori,

propunerea unui nou ideal sînt procese care implică raționalitatea în cel mai înalt grad. Nu negăm existența și a unei „selecții spontane" pornind de la deprinderi și obișnuințe formate exterior, ca și raportarea automată la anumite modele estetice în circulație, dar opțiunile au și aici, în ultimă instanță, o motivație conștientă, astfel că în educația estetică cel mai ușor se poate acționa asupra acestui moment.

Modalitățile psihologice în care operează selecția estetică sînt dintre cele mai diverse, întrucît ele presupun intervenția unor resorturi variate: afectul, curiozitatea, moda, criteriile formale, idealul, contestația. Nu avem posibilitatea să le analizăm pe toate, dar ni se pare semnificativ să ne oprim asupra ultimei, pe care am numi-o *selecția inversă*. Nu o dată în opțiunile noastre acționează nu criteriile validate prin tratate și nici măcar judecățile pozitive ale criticii, ci, dimpotrivă, un fel de intuiție justițiară care presupune că tocmai operele izgonite, blamate, criticate sînt cele valoroase și atunci funcționează un mod de a aprecia asemănător proverbului românesc „cireșile din livada vecinului sînt cele mai bune". Pornind de la o asemenea mentalitate larg răspîndită ajung să se bucure de apreciere numeroase valori minore sau chiar non-valori și, în orice caz, cei ce practică sistemul ajung adesea să se auto-păcălească. Din această situație de fapt reies cu limpezime ineficiența criticii judecătorești, a primitivismului, a lipsei de argumente, necesitatea unei democrații reale a gusturilor, întrucît niciodată exclusivismul aprecierilor nu va stîrni decît un contra-exclusivism, trezind interesul în sens contrar celui dorit.

O situație similară este cea în care *selecția este guvernată de contra-ideal*, adică în care, în mod deliberat, se optează împotriva modelelor propuse, adoptîndu-se o opoziție contestatară, nonconformistă. Se poate spune că, în bună măsură, sensibilitatea contemporană este nonconformistă, epoca proprie canoanelor, a prescripțiilor apriorice fiind depășită, deși trebuie să observăm că nu o dată tocmai un permanent și încrîncenat nonconformism poate duce la rîndul lui la o formă de conformism înnobilat cu aureola de a fi în „opoziție" cu gustul public. Cum acesta este pînă în prezent însă nu o dată de șabloane și de uniformizare, o atitudine critică față de el are întotdeauna o funcție individualizantă. Din punctul de vedere al formării sensibilității totul este de a o pregăti pentru o asemenea contestație.

Cea mai răspîndită din toate îmi pare a fi, în continuare, selecția emoțională — în ciuda faptului că tendința de intelectualizare, creșterea ponderii rațiunii în opțiune o fac oarecum să treacă în umbră, specialiștii eclipsînd-o prin considerațiile lor erudite și disecțiile structurale sau informaționale pe care le fac. Publicul larg continuă să considere însă drept criteriu de judecată „intensitatea emoției" și, în felul acesta, valoarea este adesea identificată cu reacția afectivă provocată și apreciată în afara statutului formal al operei. Noile metode moderne de investigație — structuralismul, semiotica, teoria informației — n-au reușit în nici un fel să clatine această prejudecată, mai ales că rezultatele lor s-au dovedit — așa cum era și firesc — parțiale, insuficiente și neconcludente pentru necunoscători. Infuzia „spiritului științific", reflex al civilizației epocii, nu s-a dovedit însă total nefertilă, pentru că, deși nesatisfăcuți de rezultatele obținute pe aceste căi, oamenii doresc să-și orienteze selecția pe baza unor criterii mai solide decît cele ale reacției directe, nemediate. Rămîne ca această dorință să fie ali-

mentată cu soluții mai operaționale decît cele existente pînă în prezent și mai ales cu un grad de tehnicitate care să nu le facă inaccesibile nespecialiștilor.

Selecția succesuală rămîne, sociologic vorbind, cea mai eficientă, în sensul că, mai mult ca oricînd, civilizația contemporană a făcut evidentă importanța reușitei, a validității pragmatice și, prin aceasta, a impus public această formă a opțiunii. Identificarea succesului cu valoarea este, desigur, o prejudecată simplificatoare, dar nu putem să scoatem indicatorul succes dintre parametrii axiologici fără a greși profund. Astăzi mai mult ca oricînd, condițiile tehnice permit răspîndirea și generalizarea succesului (sau insuccesului) și chiar dacă este simplistă adoptarea prin vot a judecății de valoare, practic ea are loc. Se vede că experiența contradictorie a istoriei literaturii și artei, ca și oscilațiile sensibilității în funcție de ea, nu au devenit încă lecții de prudență metodologică pentru contemporani, ceea ce și explică divorțul încă existent între critică și o bună parte a publicului. Educația estetică este obligată, în aceste cazuri, să-și extindă sfera în care operează, teritoriul ei de acțiune, depășindu-l cu mult pe cel specific și mutîndu-se în mare măsură în domeniul sociologiei. Filme de mare succes cum au fost *Love Story* sau *Pe aripile vîntului* trebuie privite nu atît ca fenomene estetice, ci ca simptom sociologic, selecția fiind făcută după criterii esențiale, dar nespecifice. Nu este vorba de a condamna asemeanea reușite (ar fi de altfel ineficient, neconvingător), ci de a le explica adevăratele motivații, trezind o reacție lucidă în fața lor. Luciditatea nu omoară plăcerea, după cum explicațiile nu sînt incompatibile cu admirația.

Selecția novatoare rămîne una dintre cele mai importante modalități intrinseci de promovare a artei autentice, de asigurare a progresului ei. Cum sensibilitatea comună este îndeobște nepregătită în fața inovațiilor, evident reacția ei primă va fi negativă și adesea doar specialiștii reușesc să intuiască sensurile înnoitoare ale operei nou create, ca și seria estetică pe care poate o deschide sau în care se înscrie. Pe de altă parte, există o omenească sete de nou, astfel încît nu se poate spune că, din principiu și întotdeauna, publicul larg va fi la început nereceptiv în fața noului în artă. Destinul operei este desigur indicat de felul în care a fost primită și lansată în circuitul larg, dar nu trebuie să absolutizăm acest moment, întrucît se cunosc nu puține cazuri cînd primiri spectaculoase s-au dovedit a fi efemere, iar intrările prin ușa din dos a artei, sau chiar căderile au lăsat apoi dîre luminoase în istoria culturii, precum stelele care strălucesc treptat din ce în ce mai tare.

INTELECTUALITATEA

Oricît ar părea de ciudat nu este vorba de o contradicție teoretică în termeni, în sensul că sensibilitatea ar exclude reflecția, întrucît ea nu se limitează la simplul contact senzorial cu fenomenul estetic, ci desemnează reacția umană generală în fața lui (desigur prin intermediul și cu elementele de construcție ale senzoriului). Civilizația contemporană — și mai ales prestigiul și influența științei — au dus la un accentuat proces de intelectualizare a artei moderne, paralel cu dezvoltarea conștiinței estetice, ca o atitudine nu doar contemplativă, pasivă, ci dimpotrivă, reflexivă, dinamică. Poate niciodată nu s-a discutat atît despre artă, poate niciodată artiștii n-au emis ei înșiși atîtea manifeste, programe, conside-

rații teoretice ca în zilele noastre, iar publicul însuși începe să agreeze arta care-l obligă să gîndească, considerînd, pe de altă parte, că restul are doar o funcție de relaxare și divertisment. Gradul crescut de intelectualitate al artei moderne este într-adevăr una dintre trăsăturile ei caracteristice, iar sensibilitatea estetică a receptorilor nu poate să nu țină seama de acest fenomen. Aceasta și explică, de altfel, marele interes pentru exegeza critică, considerațiile estetice, chiar și încercările specioase ale unor metodologii moderne, astfel încît o lucrare destul de dificilă de analiză structural-semantică a lui Roland Boethes sau considerațiile unui psihanalist ca Jaques Lacau se bucură de un succes de librărie ce depășește cu mult interesul și sfera specialiștilor în materie. De altfel, un teoretician al teoriei informației cum este Abraham Moles a descoperit numeroase analogii între mecanismul creației artistice și cel al creației științifice, iar analizele practicate fac din principiu abstracție de specificul obiectului. Să nu ne închipuim că fenomenul privește doar lumea teoreticienilor și exegeților, pentru că sînt cunoscute operele unor Xenakis, Seurat, Aurel Stroie sau Ștefan Niculescu, care — realizate cu ajutorul calculatorului electronic, pe baza unei gîndiri apropiate de cea științifică — ilustrează cu elocvență prezența acestei tendințe.

Procesul de intelectualizare are loc cu toată creșterea ponderii imaginii în procesul de comunicare, întrucît tocmai pentru a preveni împotriva imediatității acesteia, chiar semantica ei a devenit mai greu decodificabilă, iar sintaxa construcției imagistice s-a complicat.

Foarte des simptomele procesului de intelectualizare a artei sînt interpretate ca o confirmare a vechii previziuni hegeliene care prevestise moartea artei prin sufocarea ei de către concept. Creșterea rolului gîndirii teoretice nu numai în comentare sau receptare, dar și în creație, pare să confirme o asemenea ipoteză, dacă nu s-ar opune vitalitatea așa-numitei „arte de consum", ca și faptul că prestigiul unei arte intelectuale, al operelor de idei, este definitiv instaurat în conștiința publică. Faptul că arta oferă prilejul de meditație, că ea „dă de gîndit" pare să fie din ce în ce mai mult considerat drept un criteriu de valoare în judecata estetică și sensibilitatea contemporană poate din ce în ce mai puțin să fie redusă la o reacție superficială sau la un strat strict afectiv cum era odinioară. Politica educațională în aceste condiții este limpede : fără a sprijini intelectualismul rarefiat din cauza abstractizării trebuie promovate acele opere cu forță de generalizare superioară și în care adevărurile artistice nu apar la prima vedere, ci impun decodificarea unei complexe construcții formale.

CREATIVITATEA

Sensibilitatea estetică presupune întîi de toate o capacitate de a primi, de a încorpora și transforma, iar în mult mai mică măsură, doar în cazul artiștilor, ea este privită și prin prisma latențelor creatoare pe care le presupune, a caracterului ei constructiv, realizator de noi obiecte estetice. Civilizația contemporană a îndepărtat, pe de o parte, pe om de creația industrială, în sensul că a interpus între el și obiect mașina și că prin specializare a făcut ca lucrătorul individual să piardă perspectiva ansamblului, fragmentîndu-și în mod serial și șablonard activitatea. Ca o compensație la această realitate, arta, fără a deveni apanajul

oricui, își propune în multe formule atragerea directă a receptorului, chiar intervenția acestuia. Nu e vorba doar de clasicul raport dintre obiect și subiect — condiția fundamentală a constituirii oricărei valori — ci de transformarea spectatorului în participant activ, cum e cazul în happening, a privitorului în cocreator, cum se întîmplă în arta cinetică, și a ascultătorului în interpret.

Fără îndoială, creația de acest tip nu poate fi identificată cu cea a artistului și faptul că noi recompunem mental opera atunci cînd o receptăm nu poate fi confundat cu însuși actul construcției ei formale. Totuși, nu putem să nu observăm că procentul de creativitate în relație cu arta este în creștere și la aceasta trebuie să adăugăm cazul artei amatoare, în care, mai ales ca interpreți, oamenii intervin direct în nașterea operei ca atare sau în transformarea ei de la virtual la act. Nu se poate să nu punem cu acest prilej în discuție problema folclorului, această imensă creație colectivă a cărei treptată dispariție pune numeroase semne de întrebare. Într-adevăr, cîtă vreme, într-o civilizație aproape patriarhală, folclorul țișnea ca o expresie a puterii creatoare a omului, exprimîndu-l integral, epoca modernă, o dată cu mijloacele tehnice și cu diviziunea socială a muncii, a adus cu sine profesionalizarea creației artistice, dispariția anonimatului și a oralității, iar o dată cu aceasta a limitat participarea la creația artistică directă. Fenomenele civilizatorii au dus treptat la accentuarea acestui proces, astfel încît nu fără temei a fost pus la îndoială temeiul viitorului folclor. Nu înseamnă aceasta o sensibilă diminuare a creativității? Într-un sens evident că da, pentru că numărul celor care participă spontan nu numai la creație, dar și la interpretarea sau la transmiterea artei populare scade, însă acest proces este într-un sens inevitabil în condițiile civilizației tehnice. Realizarea omului integral — ideal al comunismului — nu se va putea face în nici un caz pe această cale, dar e posibil ca viitorul să deschidă perspective pentru împlinirea acestui obiectiv atît de frumos exprimat de Marx: „Atunci nu vor mai exista pictori ci numai oameni care se ocupă de pictură".

INDUSTRIALIZAREA

S-ar putea obiecta că esteticul presupune unicate, inimitabile și irepetabile, realizate de individualități, ceea ce ar exclude serializarea presupusă de tehnică și de prototipul industrial. Mai mult, s-ar putea spune că industria omoară arta atît de gingașă și greu de înghesuit în scheme și că apariția ei ca modalitate de creație și reproducere umbrește cu totul frumosul, aducînd cu sine numai urîțenie, monstruozitate și diformități, adică însușiri estetice negative. Dacă într-un sens lucrurile sînt adevărate, mai ales pentru începuturile capitalismului industrial, ele încep să se pună cu totul altfel în epoca modernă și a considera industrializarea ca opusă esteticului a devenit mai mult decît anacronic. Idealul ruskinian, reluînd vechea teză rousseauistă a întoarcerii la natură, nu numai că s-a dovedit perimat, dar industria și-a introdus „caii troieni" în cetatea artei. Iată, de pildă, arhitectura este și industrie și artă, cinematograful este și industrie și artă, televizorul este unul dintre cele mai perfecționate mijloace industriale de transmitere a valorilor artistice, decorația interioară se poate realiza și pe cale industrială, în producție idealul „frumosului industrial" a devenit o realitate.

Sensibilitatea estetică contemporană nu poate omite această masivă intruziune a tehnicii în teritoriul odinioară rezervat exclusiv omului și, ca atare, sub influența transformărilor petrecute în toate domeniile enumerate este firesc ca ea să sufere mutații. Nu vom identifica niciodată un tablou original cu reproducerile realizate printr-o poligrafie perfecționată, dar nu putem să nu observăm o schimbare a însuși statutului operei, prin intrarea în circulație a omologilor ei, după cum — fără a confunda concertul cu înregistrarea lui — nu putem face abstracție, mai ales în circulația valorilor muzicale, de rolul discului. În fond, tehnicile de acest fel nu sînt doar auxiliare creației, cum se crede adesea, ele o influențează direct, ori cel puțin ajung să fixeze locul exact în ierarhie al produselor ei, ca și în funcționarea acestora. Sensibilitatea estetică nu poate face abstracție de acest proces, chiar și prin faptul că el are consecințe directe asupra sa: se constată adesea o masificare și șablonizare a gusturilor, o circulație uniformă a modelelor puse în circulație și o acordare a antenelor sensibilității estetice la aceleași lungimi de undă, în ciuda faptului că avem de-a face cu individualități care se lasă greu modelate și aduse la același numitor. Ar fi stupid și imposibil să renunțăm la marile avantaje ale serializării și tipizării introduse de industrie, cu tot riscul consecințelor negative semnalate mai sus, după cum ar fi greșit ca educatori să nu încercăm — în limitele posibilului — contracararea efectelor antiestetice ale acestora. De altfel, trebuie reconsiderat chiar conceptul de estetic, puternic marcat încă de o viziune „naturistă", și construite criteriile de apreciere ale esteticului industrial. Se dezvoltă o întreagă tehnologie pentru a asigura estetica locului de muncă, a mașinilor-unelte și a produselor, a ambalajelor și a ambianței în genere, ori aceste procese ajung să aibă o importanță fundamentală pentru om, întrucît vizează însuși cadrul existențial al vieții umane. Problema ambianței nu este nici pe departe un aspect derivat, ci unul fundamental, iar efectele ei psihologice asupra procesului muncii sau vieții cotidiene sînt măsurabile în laborator. A ignora în aceste condiții influența industrializării asupra formării sensibilității estetice contemporane este practic imposibil și presupune a ne situa în afara civilizației moderne însăși. Ieșim, desigur, astfel din sfera esteticului pur (cu atît mai mult din cea a „artisticului"), dar acest proces este firesc și trebuie înțeles în toată complexitatea sa.

N-am pomenit, în sfîrșit, încă de cazurile în care cuceririle tehnice propriuzise devin — introduse în artă — cuceriri artistice, în sensul că nici n-ar fi fost posibile fără ele. Anumite tehnici utilizate în pictură, sculptură sau muzică fac posibilă realizarea unor obiecte estetice inedite, după cum anumite instrumente muzicale (cele electronice, de pildă) provoacă compoziții realizate special pentru ele. Sensibilitatea estetică nu poate face abstracție deci, nici în acest caz, de nota distinctă pe care epoca industrială o introduce în creația artistică, ca și în receptare.

Trecerea în revistă a trăsăturilor sensibilității contemporane — reactivitate marcată, capacitate imaginativă crescută, simț mai acut al selecției, intelectualizare, creativitate sporită, ca și intervenția pe scară largă a industrializării — creionează succint parametri de care o educație estetică științifică trebuie să țină seamă în formarea multilaterală a personalității umane.

Conf. univ. dr. VASILE BUNESCU

Estetica informațională și educația estetică

Este cunoscut faptul că, de aproape un veac, critica de artă se străduiește să-și elaboreze metode de cercetare cît mai obiectiv fundamentate, „care s-o pună la adăpost de relativismul aprecierilor subiective" [1].

Din aceeași necesitate, în ultimele decenii, căutările s-au îndreptat către descoperirea „unor elemente obiectuale ale operei de artă, care să poată fi determinate (și apoi recunoscute cu rigoare obiectivă)" [2]. Așa s-a născut teoria artei ca obiect estetic, în cadrul căreia artistul nu transmite contemplatorului vreun mesaj, obiectul estetic semnalizîndu-se doar pe sine. Existența unor asemenea obiecte estetice presupune niște *invarianți estetici*; prin structurările diverse ale acestor invarianți iau naștere, chipurile, obiectele estetice.

Estetica informațională, o altă direcție de încercări dar cu același scop, considerîndu-se o estetică abstractă, cu aplicabilitate la oricare dintre „domeniile obiectelor estetice speciale" (arhitectură, sculptură, pictură, poezie, muzică etc.) își construiește întregul eșafodaj pe noțiuni și idei, pornind și ea — chiar dacă nu declarat — de la recunoașterea unor asemenea invarianți estetici. Ca ramură a ciberneticii, „estetica informațională se ocupă și cu mesajele pe care un obiect real, ca purtător material al semnelor, le transmite unui receptor (subiect consumator), ca și cu stările pe care o sursă (subiect producător) le realizează în sfera obiectelor" [3].

Să intrăm, însă, cît de puțin, în prezentarea cîtorva categorii cu care operează estetica informațională, ca apoi să ne referim la posibilitățile pe care această orientare le oferă educației estetice.

Starea estetică este definită de Max Bense [4] ca o stare relativ extremă și obiectivă a tuturor evenimentelor și obiectelor contemplabile, care poate fi distinsă în starea fizică și semantică a acestora *Starea estetică este deci reală, independentă de subiect.*

---

[1] Elena Costescu, *O revoluție a viziunii, o revoluție mentală*, în „Arta", nr. 11/1969, p. 23.
[2] Marcel Breazu, *Limbajul artistic și invarianții estetici*, „Arta", nr. 11/1969.
[3] Helman Frank, *Estetica informațională ca exemplu al cibernetizării problematicii social-filozofice*, „Revista de filozofie", tom 17/1970, p. 797.
[4] Max Bense, *Mică estetică abstractă*, „Revista de filozofie", tom 17/1970, p. 14 (Toate noțiunile de estetică informațională sînt definite după această lucrare).

Purtătorul estetic — dat material — poate fi orice obiect, eveniment, prin care sînt concretizate stări estetice, bunăoară opera de artă.

Estetica materială se referă la ansamblul purtătorilor de stări estetice.

Repertoriul estetic. Purtătorii de stări estetice nu sînt numai fizici, ci ei pot fi cuvinte, reprezentări, ficțiuni etc. Expresia „materială" presupune existența acestor elemente distincte, discrete și manipulabile. Totalitatea acestor elemente constituie ceea ce se numește *repertoriu estetic.*

Distribuția estetică — foarte diversă — constă în ordonări, reordonări ale elementelor estetice; distribuția estetică dă naștere la stări estetice.

Procesele estetice sînt înțelese pe baza noțiunilor de *evenimente determinate, slab determinate* și *nedeterminate.* Procesul de realizare estetică are loc prin manipularea evenimentelor *slab determinate.* Aceste evenimente se sustrag aproape total imaginației anticipative. Starea estetică, deci, poate fi recunoscută abia o dată cu realizarea și numai prin realizare.

Din prezentarea chiar și a acestor cîteva categorii cu care operează estetica informațională se desprind ideile care o caracterizează din punctul de vedere al poziților sale științifice și ideologice.

I. În estetica operațională se operează în foarte mică măsură cu semnificația — unul din cele două elemente structurale ale informației. Esențiali sînt purtătorii materiali. Semnificația estetică, valoarea estetică a operei de artă este relevată de estetica filozofică, „singura în măsură — cum spunea Helman Frank — să dea o caracterizare și o determinare fenomenologică, așadar estetică, anterioară a obiectelor" [5].

În această afirmație se dezvăluie pozițiile ideologice ale esteticii informaționale, sensul căutărilor de invarianți estetici care, chipurile, ar înlătura posibilitatea de imixtiune a subiectivului. În fond este evidentă aici convingerea că arta nu trebuie să transmită un mesaj, un conținut de idei, că, chipurile, socialul, politicul nu au legitimitate în artă. Ideea despre existența numai a unei arte pure este destul de străvezie și nu întîmplător se fac atîtea eforturi de analiză „obiectivă" și cu sprijinul teoriei informației.

Dacă asociem aceste cîteva idei — și nu putem să nu o facem — cu sarcinile educației estetice (formarea capacităților de *a înțelege, gusta* și *crea frumosul*), apare și mai clar de ce nu putem admite existența unor invarianți estetici, de ce efortul făcut pentru a se elimina subiectivismul nu trebuie să ducă la neglijarea adevărului că valorile „nu ființează decît în relația subiect-obiect. Absolutizarea însemnătății factorului obiectiv, obstinarea în examinarea exclusivă a elementului material al operei de artă, cu eludarea relației lui dialectice cu elementul ideal, duc la o privire vulgarizatoare a obiectivității aprecierii, la dezumanizarea valorii estetice, la transformarea ei într-o realitate inertă, pur fizicală" [6].

---

[5] Helman Frank, *Op. cit.*, p. 797.
[6] Marcel Breazu, *Limbajul artistic și invarianții estetici*, „Arta" nr. 11/1969.

Se înlătură legitimitatea promovării socialului în artă, se înlătură și inefabilul din artă, se înlătură deci esențialul din artă. În acest mod, de fapt, devin imposibile cîteva din coordonatele educației estetice și ale formării artiștilor. Oare pentru ce sînt create instituțiile de artă? Nu pentru a educa gustul și capacitățile maselor, ale poporului, de a înțelege arta, nu pentru a forma artiști creatori de opere de artă care să răspundă cerințelor maselor? Se știe doar că „cel care comandă opere de artă este clasa muncitoare, țărănimea, poporul nostru" [7]. Vor opera acești destinatari cu calculele matematice ale „evenimentelor estetice obiective" cerute de estetica informațională pentru a putea gusta opera de artă? Vom merge în direcția educării deprinderilor cu aceste calcule pentru a învăța poporul nostru să guste și să creeze frumosul? Îl vom antrena în „distribuiri estetice" de rime și tropi pentru a-l învăța să guste și să creeze poezia? Îl vom exersa în combinări de forme și tonuri diverse de culori pentru a-l învăța să guste valoarea estetică a unui tablou care exprimă sentimentele reale ale poporului, tradițiile lui, lupta lui, victoriile și înfrîngerile lui? Deși sînt necesare, numai prin combinări și recombinări de asemenea elemente estetice materiale imaginația nu este aptă să surprindă valorile estetice.

Nu putem uita că obiecte estetice există numai pentru oameni. Nu putem uita că experiența socială, umană, este singura în măsură să atribuie — în cadrul relației subiect-obiect — valori estetice *realităților obiectuale*, înțelegînd prin acestea atît natura cît și creațiile umane. Luna nu poate trezi emoții estetice unui cîine și cu atît mai mult un tablou, o sculptură etc. Luna — bunăoară — determină însă o multitudine de trăiri emoționale omului care o privește, în raport direct cu experiența, cu sensibilitatea născută în experiență, pe un fond de predispoziții. Sugarul, de asemenea, nu are emoții estetice. El le cîștigă prin contactul — dirijat sau nedirijat — cu valorile estetice, valoarea estetică fiind determinată, în primul rînd, de experiența umană pe care o condensează, o exprimă și o transmite subiectului contemplator. Spunem dirijat sau nedirijat, însă numai în cadrul unui proces organizat și bine orientat se poate realiza o eficientă educație esetică. Numai formînd creatori de opere care „să contribuie la ridicarea conștiinței socialiste a maselor, care să militeze pentru realizarea liniei politice a partidului nostru" [8] vom avea o adevărată artă, cu un bogat conținut de idei, dar și cu o formă artistică corespunzătoare.

Nu este suficient, însă, să avem creatori de artă, ci este necesar să formăm și un consumator competent de artă. Ambele direcții de acțiune educativă presupun înțelegerea corectă a cîtorva idei fundamentale, care exprimă concepția noastră materialist-dialectică despre artă.

În afară de ideea despre ființarea valorilor în relația subiect-obiect să ne referim și la înțelegerea noutății și tradiției în artă

Pe bună dreptate se afirmă că opera de artă există în măsura în care este originală, exprimă o noutate. Atît creatorul cît și consumatorul de artă trebuie să înțeleagă bine sensul noutății în artă. Cînd nu știi nimic, orice afli în plus ți se pare o noutate. Cum valoarea operei de artă este redusă — în mod greșit — numai la originalitate, la noutate, asistăm la „creatori" de noutăți fără nici o valoare.

---

[7] Nicolae Ceaușescu, *Expunere la Consfătuirea de lucru a activului de partid din domeniul ideologic și al activității politice și cultural-educative*, Ed. politică, 1971, p. 64.
[8] Nicolae Ceaușescu, *Op. cit.*, p. 75.

Thomas Steorns Eliot, referindu-se la tradiţie şi talent în crearea operei de artă, spunea că monumentele existente într-un moment istoric dat alcătuiesc o ordine ideală. Această ordine este modificată prin introducerea unei opere cu adevărat noi. Ordinea existentă pare definitivă înaintea naşterii unei opere, dar pentru ca ordinea să se menţină şi după naşterea noului, este nevoie ca ordinea existentă să fie chiar şi numai foarte puţin schimbată. În felul acesta şi relaţiile, proporţiile, valorile fiecărei opere de artă faţă de întreg sînt revizuite. Are loc deci o *mutaţie a sensibilităţii* — cum spune Marcel Breazu — prin reorganizarea sistemului de valori existente şi prin constituirea unei înaintate ierarhii în cadrul acestui sistem. Aici apare necesitatea culturii estetice, căci altfel nu poţi stabili — ca creator — această nouă ierarhie şi nici nu te poţi bucura de ea dacă nu o cunoşti pe cea veche.

În plus, dacă ţinem seamă de ceea ce spun „teoreticienii" susţinători ai „noutăţii" cu orice preţ, înseamnă că o comparaţie cu un fond de valori vechi nu este posibilă. Devine astfel imposibilă educaţia prin artă, căci, după ei, fiecare „operă nouă" se consumă o dată cu contemplarea. Este aici o grosolană încălcare a modului de a înţelege relaţia nou şi vechi. Încălcarea legităţilor exprimate clar în concepţia materialist-dialectică se răzbună.

Chiar dacă am acceptat ideea „distribuirii estetice" a elementelor estetice, o nouă stare estetică nu poate însă apare printr-o simplă distribuire nouă a acestora. Intervine aici şi fondul de idei, de cultură estetică şi generală a creatorului sau contemplatorului, fond care ţine de momentul istoric. Emoţiile estetice au ceva comun atît la oamenii Renaşterii care au gustat opera lui Rafael, cît şi la cei de azi, dar fondul culturii umane — înnoit de experienţa social-istorică de pînă azi — face ca aceste emoţii să fie mult diferite.

Se naşte întrebarea : de ce vorbim atunci de tradiţie în artă şi de valoarea ei în acest domeniu ?

Valorificarea tradiţiilor nu înseamnă preluarea unor tehnici, nu înseamnă preluare de maniere şi stiluri şi nici preluarea unor mesaje. De altfel este şi imposibil. Chiar şi cînd sînt preluate, toate aceste aspecte au o altă „ordine" în creaţia de azi, iar contemplatorul le înţelege şi le gustă cu fondul lui de cultură şi „ordinea" de azi. Tradiţia există. Ea se manifestă însă în preluarea unor concepţii care se perpetuează în mai multe epoci, pentru că încă exprimă năzuinţe ale poporului. Realismul în artă (şi nu maniera sau stilul) este element de tradiţie şi potenţează — ca tradiţie — şi operele artistice de azi.

Şi într-un alt sens. Un tablou din epoca Renaşterii cu o aceeaşi temă ca unul contemporan este valoros şi prin faptul că un element de tradiţie — cel mai puternic — este prezent : realismul. Şi de ce nu am spune-o, cu cît realismul care se raportează la realismul politic este mai amplu, cu atît este mai tradiţional şi mai novator în acelaşi timp. Iată cum vedem noi îmbinîndu-se realitatea cu tradiţia şi numai o asemenea înţelegere a îmbinării lor face posibilă o educaţie estetică corespunzătoare comenzii sociale a epocii noastre, epoca edificării societăţii socialiste multilateral dezvoltate.

Este însă de neconceput realizarea unei opere de artă fără anumite mijloace, fără anumite tehnici. Posedarea lor este necesară pătrunderii şi în meşteşugul creaţiei, ea contribuie şi la înţelegerea mesajului operei. Cu alte cuvinte, rămînînd un limbaj — un limbaj specific desigur — arta operează şi ea cu semne

(mijloace tehnice, stiluri etc.) și cu semnificații (mesaje). Ambele elemente ale limbajului sînt necesare pentru a se realiza comunicarea, semnificația. Deci, și în educația estetică, educarea în vederea înțelegerii mesajului este esențială, iar în creație cu atît mai mult.

În condițiile revoluției tehnice-științifice, posibilitățile de a da o cultură estetică maselor, de-a face educația lor estetică, au crescut enorm. Pentru arta plastică, chiar, unde mass-media s-ar putea crede că nu aduc un spor de posibilități de difuzare a operei de artă, punerea maselor în contact cu operele este mult amplificată de organizarea în apropiere de contemplator a expozițiilor etc.

Singura cale de educare estetică a maselor este contactul cu opera, însă ea trebuie să transmită un mesaj și să opereze după un cod pe care să-l poată înțelege poporul. Altfel, arta nu există. Ea nu poate să existe, propunîndu-și să existe pentru sine, așa cum o consideră estetica informațională.

Fără a nega total valoarea căutărilor criticilor de artă și în direcția folosirii teoriei informației — și această teorie poate fi folosită, întrucît arta este și un limbaj — nu putem să ne declarăm de acord că, deocamdată, numai prin această teorie ne-am ajuta să facem o educație estetică contemporană.

Arta nu e ceva aparte, nu e ceva pentru cei puțini, ci este ceva care ar trebui să aducă sensul și împlinirea ultimă tuturor activităților vieții.

(JOHN DEWEY)

În fața unui produs al artelor frumoase trebuie să ai conștiința că este artă, iar nu un aspect natural ; dar totuși finalitatea în forma acestuia trebuie să pară atît de liberă de orice constrîngere a regulilor arbitrare ca și cum ar fi un produs al naturii pure. Pe acest sentiment de libertate în jocul facultăților noastre de cunoaștere, care în același timp trebuie să aibă un scop, se sprijină acea plăcere care singură este comunicabilă îndeobște fără să se întemeieze pe concepte. Natura era frumoasă cînd avea aspectul artei și arta nu poate fi numită frumoasă decît atunci cînd avem conștiința că este artă, avînd totuși aparența naturii.

(KANT)

Prof. univ. dr. N. D. PÂRVU
Universitatea din Timişoara

Succese şi lacune în educaţia estetică a elevilor şi studenţilor

Problema educaţiei estetice a constituit obiectivul unor cercetări personale începute în 1968—1969 cu preadolescenţi şi a continuat, în 1971—1972, cu studenţi. Pentru a da cercetării o bază ştiinţifică, investigaţia s-a efectuat cu chestionare cuantificabile, în care se concretizează aspectele principale ale atitudinii tinerilor faţă de artă. Chestionarul pentru preadolescenţi a fost alcătuit din 16 întrebări şi aplicat la 440 de elevi din clasele : a V-a (124 de elevi), a VI-a (122 de elevi), a VII-a (78 de elevi) şi a VIII (116 elevi).

La studenţi am aplicat două chestionare cu control reciproc — ambele în anul I, şi în anii IV şi V. În total, 234 de studenţi ai Facultăţii de filologie din Timişoara şi-au exprimat atitudinea lor faţă de artă, la intrarea în Universitate şi după 4 ani de studenţie. Analiza efectuată ne furnizează date atît despre cristalizarea şi maturizarea conştiinţei lor sociale, cît şi despre modul de organizare, despre conţinutul şi eficienţa educativă a procesului de învăţămînt.

Rezultatele înregistrate reflectă unele progrese unilaterale, dar şi deficienţe serioase ce trebuie lichidate treptat.

La preadolescenţi, *literatura* citită corespunde, prin conţinutul ei, cu trăsăturile psihologice şi cu idealurile vîrstei. Prezenţa pe lista cărţilor, la unii şcolari, a unor romane mai grele, cu o tematică dificilă, complexă, are aspecte pozitive şi negative, în special la elevii prea tineri, care au găsit lucrările în biblioteca părinţilor şi nu înţeleg din ele decît anumite aspecte. Selectarea lecturii rămîne o sarcină a şcolii, dar şi a familiei, unde de fapt se realizează lectura.

Numărul lucrărilor citite de către cele patru clase, în curs de 4 ani, este mic : cei 440 de elevi au citit fiecare, în medie, cîte *o carte şi un sfert*. Şcoala şi familia trebuie să preia şi să aplice judicios sarcina de a stimula lectura elevilor, în special prin intermediul profesorilor de limbă şi literatură, istorie, geografie, ştiinţe biologice, al diriginţilor, iar familia prin părinţii cu o anumită cultură, stimulaţi şi dirijaţi şi ei de către şcoală.

În ceea ce priveşte poeziile pe care le cunosc şcolarii şi pe care le-au memorat, unele figurează în manuale, dar mai cunosc şi versuri pe care le-au învăţat de plăcere. Prin tematica lor, versurile respective au o valoare educativă incontestabilă. Numărul acestora ar trebui, însă, înmulţit, deoarece, după statistica efectuată, reiese că există elevi care cunosc un număr foarte mic de versuri.

Interesul pentru *teatru* sporește în raport cu vîrsta : în clasa a V-a au fost vizionate 23 de piese, în clasa a VI-a, 30 de piese, în clasa a VII-a, 34 piese, iar în clasa a VIII-a, 40 de piese. Există, însă, în fiecare clasă, școlari care nu au fost deloc la nici un spectacol. La aceștia ne gîndim, în primul rînd, propunînd înființarea pe lîngă teatrele mari a unei secții de teatru școlar, la filmarea tuturor spectacolelor valoroase care, apoi, să poată fi reprezentate pe ecranele cinematografelor școlare.

Interesul pentru *filme* apare intens și diferențiat. Din nou, prin conținutul lor, ca și în cazul literaturii, filmele se adaptează particularităților vîrstei. După statistica înregistrată, filmul apare ca arta cu cei mai numeroși spectatori tineri. Ca sarcină educativă de viitor se întrevede întemeierea cinematografiei școlare, o secție în cadrul cinematografiei românești care să se ocupe cu filmul școlar și cu sălile de cinematograf pe lîngă liceele mari, cu o populație școlară numeroasă, sau pe lîngă 2—3 licee învecinate.

Atracția pentru *dans* și *muzică ușoară* crește treptat, din clasa a V-a pînă la a VIII-a, în schimb interesul pentru *muzica simfonică* scade de la 14,5% în clasa a V-a pînă la 5,2%, în clasa a VIII-a. Este un aspect negativ regretabil, care se cere să fie lichidat. Trebuie organizate emisiuni simfonice speciale pentru tineret, cu explicații detaliate, prezentate de specialiști, pentru că, de fapt, tinerii nu merg la concertele simfonice, deoarece nu înțeleg muzica pe care o ascultă. Inițierea școlarilor în aceste probleme aparține, firește, profesorului de muzică al școlii ; este indicat să se organizeze și unele audiții periodice, pe școală, cu mijloace tehnice moderne, la care să participe, pe lîngă elevi, profesorii și părinții.

Opera de inițiere în perceperea și înțelegerea *artelor plastice* trebuie să fie mult amplificată și îmbunătățită. Se constată că numărul școlarilor care vizitează expozițiile de arte plastice este redus. Deși muzeele au fost cercetate ceva mai mult, în grupuri, înțelegerea lucrărilor expuse este limitată, eronată sau deficitară. Mulți școlari nu cunosc numele expozantului, pentru că, de fapt, au intrat în sala de expoziție din curiozitate, fără nici un interes artistic deosebit. Conferințele profesorului de desen din școală despre curentele artelor plastice, existența unui material de proiecție tipic, în cantitate suficientă, cunoașterea istoriei artelor respective constituie un deziderat educativ ce trebuie, cît mai urgent, îndeplinit.

Educatorii trebuie să depună eforturi sistematice, în special pentru formarea gustului artistic și a judecății artistice a școlarilor, fiindcă sondajul efectuat de noi asupra interesului acordat acțiunii, personajelor sau stilului lucrărilor indică, și în această direcție, o orientare personală „impresionantă", lipsită de un fundament științific. La întrebarea : „Dintr-o operă de artă ce vă interesează mai mult, acțiunea, personajele sau stilul autorului ?" s-au dat următoarele răspunsuri :

La clasa a V-a, 43 de elevi (34,67%) consideră că le place *acțiunea*, 42 de elevi (33,87%) prețuiesc mai mult *personajele*, 38 elevi (30,64%) apreciază *stilul* autorului, iar 1 elev (0,72%) nimic.

La clasa a VI-a, 48 de elevi (39,34%) apreciază *acțiunea*, 18 elevi (14,75%) *personajele*, 48 (39,34%) îndrăgesc *stilul*, iar 8 (6,55%) nimic.

La clasa a VII-a, 52 de elevi (66,6%) afirmă că le place *acțiunea*, 8 elevi (10,2%) afirmă că le plac *personajele*, 11 elevi (14,2%) prețuiesc *stilul*, iar 7 (9%) nimic.

La clasa a VIII-a, 52 de elevi (45%) consideră că le place *acțiunea*, 17 elevi (14,7%) apreciază *peersonajele*, 28 de elevi (24%) sînt atrași, în special, de *stilul* lucrării, iar 19 elevi (16,3%) nu urmăresc nimic.

Menționăm că atracția deosebită pentru *acțiune*, prezentă la toate clasele, este firească. Pe locul al doilea, în raport cu particularitățile de vîrstă, ar trebui să figureze *personajele*, iar pe locul al treilea, *stilul* autorului. Ultimele două, prin răspunsurile date de către elevi, nu corespund cu constatările psihologilor. Trecerea pe locul al doilea a *stilului* s-ar putea să se datorească unor evaluări arbitrare sau chiar necunoașterii noțiunii respective de către unii elevi.

Din cei 440 de elevi chestionați, numai 37—75% învață să cînte la un instrument muzical. Numărul ar fi corespunzător dacă ne gîndim doar la viitorii artiști instrumentiști, dar este foarte mic dacă avem în vedere pregătirea spectatorilor pentru înțelegerea concertelor simfonice ale filarmonicilor noastre. Cei care nu cîntă la nici un instrument au alte preferințe, în raport cu orientarea lor înspre muzica ușoară : pe locul întîi se plasează *chitara*, cu 129 de aderenți, pe locul al doilea *pianul*, cu 73 de admiratori și pe locul al treilea *acordeonul*, cu 35 de iubitori. Am mai constatat că sînt cîțiva elevi, un număr nu prea mare, care — deși au note mici la muzică și la desen — afirmă, totuși, că pictează, desenează, cîntă la un instrument muzical sau doresc să devină compozitori. Discordanța aceasta dintre notele obținute la muzică și la desen și pasiunea elevilor pentru artele respective trebuie să intre în atenția profesorilor respectivi. Orientarea, dirijarea acestor elevi care, adeseori, în evoluția lor au contrazis, prin rezultatele ulterior înregistrate, notele obținute, devine o sarcină importantă în activitatea educativă a profesorilor de specialitate.

O prezentare detaliată a rezultatelor înregistrate în acțiunea de a determina „atitudinea preadolescenților față de artă" a fost efectuată în lucrarea noastră *Drumul spre personalitate* [1].

Atitudinea *studenților* față de artă, exprimată în cele două chestionare ce vizau principalele valori sociale — filosofică, religioasă, morală, politică, științifică și economică — prezintă oscilații neașteptate ce reflectă, de asemenea, unele deficiențe educative ce trebuie remediate.

În conștiința celor 120 de studenți din anul I, valoarea estetică se plasează — în raport cu celelalte valori — pe locul al treilea, cu următoarea repartiție : 10% studenți o apreciază *foarte mult*, 72,50% *mult*, iar 17,50% *potrivit*. După 3 și 4 ani petrecuți în universitate, studenții anilor IV și V își schimbă atitudinea față de această valoare, ea coborînd pe locul al cincilea, cu următoarea repartiție a opiniilor: din 14 studenți, 5,26% o apreciază *foarte mult*, 61,40%, *mult* iar 33,33% *potrivit*.

În răstimpul precizat, din anul I la IV și V, numărul operelor literare — proză și versuri — citite scade. De asemenea, numărul concertelor simfonice la care au participat, al expozițiilor de arte plastice, al spectacolelor de operă și operetă, chiar și al filmelor se află în coborîre. Locul al 3-lea, din anul I, al valorii estetice este luat de cea *filosofică*, urmată imediat de cea *științifică* (locul 4). Probabil că și preocupările legate de pregătirile finale pentru absolvire — examenele și lucrarea de licență — să fi diminuat importanța acordată educației estetice, dar, totuși, valoarea comparativă a coeficienților respectivi indică o scă-

[1] N. Pârvu, *Drumul spre personalitate*, Edit. didactică și pedagogică, București, 1971.

dere a interesului pentru activităţile artistice[2]. Succesele şi deficienţele înregistrate au fost analizate de noi la 5 facultăţi. Ilustrativ, le prezentăm, aci, pe cele ale unei singure facultăţi, cea de matematică, cu durata de şcolarizare de 5 ani.

Succese: 1) Vizionarea susţinută a filmelor de cinema. Cei 55 de studenţi din anul al III-lea au vizionat, în cursul unui an, 2 127 spectacole de cinema. 2) Pasiune deosebită pentru muzica uşoară şi pentru dans. 3) Bună participare la spectacolele de teatru. Statistic, de student revin 4 spectacole. 4) Satisfăcătoare frecventarea spectacolelor de operă — 3 spectacole de student, în răstimp de 7 luni. 5) Interes pentru lucrările dramatice cu temă actuală. 6) Oarecare progres în audierea concertelor filarmonice. Printre studenţi, 52% le-au audiat. 7) Interesul pentru evenimente social-culturale importante este deosebit de diversificat. Primul loc îl ocupă festivalul de muzică uşoară, apoi alte 14 activităţi culturale foarte diferite. 8) Au participat, în medie, la 1—2 spectacole ale formaţiilor artistice studenţeşti, 80% din studenţi. 9) Fiecare student parcurge, săptămînal, cel puţin cîte o revistă de cultură.

Deficienţe: 1) Activitatea directă, în formaţiile studenţeşti, foarte slabă. Din 55 de studenţi, doar 3 activează. 2) Cărţi literare, în medie, în curs de 7 luni, a citit fiecare student cîte una. Nu au citit, însă, nimic 14,6%. 3) Atenţia acordată operetei covîrşeşte interesul pentru spectacolele de operă. *Tosca, Faust, Aida* mai puţin frecventate decît *Sînge vienez* şi *Ţara surîsului.* 4) La concertele filarmonicii participă 52% din studenţi. După trei ani, totuşi, mai rămîn 48% din studenţi care nu le audiază deloc. 5) Preferinţele pentru emisiunile televiziunii vizează, foarte mult, filmele seriale şi muzica uşoară. 6) Expoziţiile plastice au fost vizitate de numai 20% din studenţi. Muzeul oraşului, după trei ani, a fost vizitat şi el numai de 61% din studenţi.

După trei ani de învăţămînt superior, în conduita studenţilor noştri se înregistrează o orientare pronunţată spre *pregătirea profesională.* Cantitativ, raportul dintre succese şi deficienţe (instructiv-profesionale şi cultural-educative, în ansamblu) este pozitiv (14 : 7), dar din perspectiva deprinderilor intelectuale noi, care să dea alt conţinut şi sens comportării, aşteptăm un viitor progres.

[2] N. Pârvu, *Orientarea axiologică a studenţilor,* 1972, 21 p. (Lucrare ştiinţifică nepublicată).

Obiectul impulsiunii senzoriale exprimat printr-o idee generală este *viaţa,* în accepţiunea ei cea mai largă, noţiune care simbolizează orice existenţă fizică, tot ce se raportă nemijlocit la simţuri. Obiectul impulsiunii formale exprimat printr-o idee generală este *forma,* în înţelesul propriu cît şi figura, noţiune care subsumează toate însuşirile formale ale lucrurilor cît şi toate raporturile dintre acestea şi puterea noastră de cugetare. Obiectul instinctului jocului tradus într-o formă generală se va putea deci numi *forma vie,* idee care desemnează toate nuanţele estetice, adică ceea ce, într-un înţeles mai larg, se denumeşte pe scurt frumosul.

(FRIEDRICH SCHILLER)

ION POGORILOVSCHI

Despre educația privirii

Pe măsură ce le văd,
Lucrurile-s ale mele.
(LUCIAN BLAGA)

Se vorbește de o recurență, în arta epocii noastre, a temei ochiului ca formă simbolică arhetip corespunzătoare unor sensuri și impulsuri general-umane (Joan M. Erikson). E suficient să verificăm aceasta prin cultura românească: ochiul este simbol fundamental în pictura lui Ion Țuculescu, motiv constant de largă iradiere în sculptura lui Constantin Brâncuși (V. G. Paleolog), adevărat nucleu al viziunii lui Lucian Blaga, liric la care metaforele privirii dețin, între elementele de figurație simbolică, un loc central (Ion Pop). Amintim faptul pentru valoarea lui emblematică; întrucît va fi sugestiv pentru cititor, el ne scutește, cu profit chiar, de orice alte precizări introductive referitoare la „invazia vizualului" în cultura modernă...

Problemele epocii devin, oportun ori cu întîrziere, problemele educației. Astăzi, în lume, educația privirii (a viziunii) este prezentată tot mai mult ca o „sarcină-cheie" a contemporaneității (György Kepes); se recomandă, pe această direcție, o reevaluare a metodelor pedagogice în general. Un teoretician de talia lui Rudolf Arnheim, bunăoară, semnalînd deprecierea funcțiilor perceptive ale simțurilor umane, propune o revizuire globală a domeniului educației în lumina conceptului de „gîndire vizuală". Asistăm la începuturile unui fenomen complex de adecvare (în ultimă instanță *stilistică*) a științei educației la o lume fundamental transformată sub aspectul ponderii și funcției vizualului. Ni se pare nimerit să rezumăm starea de spirit existentă astfel: *modul cum se face educația privirii este identificat din ce în ce mai hotărît cu modul de educare a atitudinii față de civilizația contemporană.*

Cercetarea pedagogică românească a ultimilor ani se arată statornic preocupată de implicarea în educație a vizualului, înțeles, însă, de regulă, ca *mijloc educațional:* vorbim curent de mijloace vizuale sau audio-vizuale. Or, este limpede că educația privirii, pedagogia viziunii abordează vizualul îndeosebi ca pe un *scop educațional.* Eventuala lipsă de discriminare între aceste două planuri distincte — oricît ar fi ele corelate — n-ar face, evident, decît să conducă la o plafonare timpurie a generoasei problematici pedagogice a vizualului, ce promite să furnizeze soluții de primă importanță căutărilor actuale în educație. Mai mult: impactul modern al pedagogiei cu vizualul (ori al vizualului cu pedagogia) pare să determine o direcționare a științei formării omului ce se cere pur și simplu omologată ca principala sa mutație — în fond, reflexul mutației spre vizual al lumii de azi. Dacă lucrurile se prezintă astfel, filozofia educației,

ce-şi are răspunderile ei faţă de ştiinţa educaţiei, se simte direct vizată, obligată să se pronunţe. Ar fi timpul să stimulăm în publicistica pedagogică românească un schimb de opinii în acest sens. Abia din perspectiva filozofiei marxiste a educaţiei locul ce-i revine vizualului în edificarea omului societăţii noastre se dezvăluie, încărcat de responsabilităţi, în toată amploarea sa.

O observaţie cu care am putea începe este că astăzi imperativul educării privirii vizează direct *un ideal de umanitate*. A conferi atît de net educării privirii un rost sociogonic şi antropogonic de prim ordin reprezintă un punct de vedere ce aspiră să se transforme, în zilele noastre, dintr-o ipoteză de lucru, într-un program social concret. În ţările din Occident, reprezentative pentru ceea ce înseamnă fenomene ale societăţii de consum, ale civilizaţiei tehnologice (ţări care pentru gîndirea marxistă creatoare au o valoare referenţială aşa cum avea Anglia pentru autorul *Capitalului*), educaţia privirii este invocată de o serie de gînditori ca *soluţia umanistă modernă*, aceasta pe măsură ce cîştigă teren reconsiderarea mai lucidă a locului tehnicii pe scara social-culturală a valorilor. A trecut perioada elogierii fără rezerve a tehnicii ; trebuie să realizăm, notează americanul Arthur Pulos, faptul că o economie industrială al cărei scop suprem este proliferarea obiectelor — fără a ţine seama de efectul lor asupra societăţii — poate fi, pentru comunitatea umană, la fel de dăunătoare ca şi sărăcia. Autorul deplînge starea de spirit care aşază ştiinţa înaintea umanismului.

Desigur, discuţiile în acest spirit, consemnate în abstract, pot să treacă drept nişte consideraţii sentimentale. Ele devin, însă, pe cît de pasionante, pe atît de fecunde (prin alternativa de soluţionare pe care o oferă), de îndată ce, concretizîndu-se, se concentrează asupra *obiectelor* create de om şi, într-un cadru mai larg, asupra *environmentului*. De notat că o atare concretizare este naturală; după cum observă şi sovieticul Evgheni Rozenblum, mutarea interesului general de pe conţinutul tehnic al civilizaţiei pe conţinutul umanitar exercită o influenţă remarcabilă asupra relaţiei dintre om şi obiect în ansamblu. Obiectul este privit într-o măsură tot mai mare ca un purtător al relaţiilor între oameni în interiorul unei anumite culturi şi nu ca simplu produs al unei tehnici complexe ; el aspiră să fie „lucru", adevărat element al culturii moderne. Se poate afirma, într-adevăr, că pentru o societate industrială dezvoltată *problemele fabricării* tind, sînt în măsură să se transforme astăzi, din chestiuni ale cantităţii în chestiuni ale calităţii — bineînţeles, ne gîndim la calitatea *umană* ce le-ar putea fi conferită, la dezideratul unei maxime încărcături emoţionale, semantice, care ar putea fi investită obiectului şi nu la calitate în sensul bunei funcţionalităţi a produsului fabricat. Vechiul funcţionalism, al cărui principiu, evident îngust, era ca obiectele să fie riguros determinate de funcţia lor, apare intrat în zodia crizei (Abraham Moles), aşadar depăşit pentru o umanitate previzibilă, pentru o umanitate în curs de a se face. „Obiectul se va şterge tot mai mult în favoarea aspectului său semnaletic, semantic" — preconizează, cu prestigiul său, Gillo Dorfles...

Cheia umanizării — atît a obiectului creat de om, cît şi a mediului ambiant — este *designul*. De unde provine şi în ce ar putea să rezide această remarcabilă vocaţie pe linia unui nou umanism atribuită designului ?

De bună seamă, în primul rînd de la capacitatea lui de a solicita într-un proces creator unic ştiinţificul şi artisticul, de a contopi planul creaţiei materiale cu planul creaţiei spirituale, de a suda în produsul finit valorile de consum cu valorile de comunicare. Reclamarea artei, prin design, în baza civilizaţiei teh-

nologice și în perspectiva unui proiect sociogonic, este forma în care, în sfîrșit, ajunge să se realizeze acea veche preocupare a artei de a propune soluțiile sale în privința tipului dezirabil de umanitate. Multă vreme soluțiile artei n-au depășit atributul de pledoarii romantice, frumoase dar irealizabile la scara socialului, alteori au îmbrăcat forma unor procese deschise — dar practic ineficace — intentate aspectelor negative generate de evoluția în timp a colectivității umane. Din perspectiva prezentului, aceste soluții se cer consemnate pentru valoarea lor simptomatică : ele exprimă continuitatea unei cerințe, o cerință mereu neîmplinită, determinată istoricește să nu poată ajunge la scadență decît prin efortul lucid al lumii contemporane. Căci designul, elementul hotărîtor prin care această veche cerință încearcă acum a se înfăptui, deja nu mai este o simplă preconizare, ci o realitate vie (chiar dacă folosită contradictoriu), un fapt, încă de o bună bucată de vreme. El se apropie de conștiința deplină a puterilor sale. Aceasta înseamnă : designul este apt să se transforme dintr-un scop în sine al producției de bunuri materiale (dintr-un scop al producției în sine) într-un scop care, rămînînd al producției, devine totodată scop pentru umanitate, esențială modalitate modelatoare a lumii omului ca lume umană. Speranțele care se pun în posibilitatea — convenabilă producției dezvoltate de bunuri — de a se exercita un atare control umanist prin design asupra obiectelor create de om și asupra environmentului sînt foarte mari ; ele vizează în ultimă instanță instituirea unui nou raport om-lume, afirmarea superioară a omului ca ființă autotelică.

N-am întîlnit încă, în literatura filozofică, preocuparea de a examina idealul marxist al *omului total* (implicit strategia edificării sale) în perspectiva teoretizărilor din ultimul deceniu referitoare la funcția designului și a educației privirii. O asemenea perspectivă, credem, merită toată atenția pedagogilor noștri. a tuturor celor răspunzători de orientarea educației. În definiția cu rost metodologic a *omului total* pe care am propus-o cu altă ocazie *, oricare dintre cele trei părți caracterizatoare (1°, 2°, 3°) permite, astfel, o adîncire pasionantă. Ne-ar trebui în acest sens o amplă examinare, în fond, o dovadă de responsabilitate marxistă în dezbaterea de mare actualitate purtată în jurul designului și a educației privirii ; aici facem abia cîteva observații nesistematice.

Referitor la 1° (adică la modul marxist de atacare a problemei idealului de om prin stabilirea unei identități dialectice între esența umană și idealul uman) remarcam cum clasica interogație filozofică asupra esenței umane devine, prin proiectul *omului total*, dintr-o preocupare a gîndirii ce se izolează de practică, o preocupare a gîndirii *angajate* în transformarea practică, a unei gîndiri care înțelegînd mersul istoriei își instituie controlul său asupra hominizării. Este evident că hominizarea — gîndită tranșant de Marx (în spiritul tezei a 11-a asupra lui Feuerbach) ca obiectiv al praxisului — se cere abordată astăzi ca obiectiv al *praxisului civilizației tehnologice* ; realizăm astfel de îndată că proiectul marxist al hominizării va fi direct interesat de desgin ; am văzut doar : designul apare multora ca posesor al unei vocații istorice remarcabile, ca modalitate concretă de prim ordin într-o renovare umanistă. Estetica industrială, desenul industrial sînt integrate perfect practicii materiale de producție, sferei activității sociale

* *Omul total* este PROIECTUL luării în stăpînire de către om a esenței sale umane (1°) ; el capătă înțeles ca NEGARE istoricește posibilă a calității de om înstrăinat (2°), relevîndu-se implicit ca RELUARE în plan superior a ceea ce a denotat, primar, sub aspectul esenței umane, „copilăria omenirii" (3°).

unde se creează obiectele pentru om. Or, teoria *omului total* s-a construit de la bun început prin referire continuă la lumea obiectelor, la lucrurile create de om și la relația omului cu obiectul dorită de Marx ca relație în cel mai înalt grad *umană* (și nu de simplă posesiune și consum). În ultimă instanță, Marx viza așadar o „măsură inerentă" (deci și conformă legilor frumosului, integrînd atributele comunicării artistice) a relației omului cu lumea obiectelor, realizabilă prin transformarea cuplată a amîndurora (condiționare biunivocă). Iată că, cu alți termeni, ideea se înfățișează azi, în chip salutar, ca preocupare concretă a unor teoreticieni ai potențelor antropogonice ale designului...

Referitor la 2°, amintim că la Marx chestiunea înstrăinării esenței umane se conturează tacit ca una atît socială, cît și gnoseologică (așa cum relevarea cauzelor idealismului comportă la Lenin o analiză sub dublu aspect). Se poate vorbi, credem, de un pericol al alienării omului ca specie prin supralicitarea raționalului, prin exercitarea funcției abstractizatoare în dauna senzorialului și Marx atrage adesea atenția asupra atributului de *ființă naturală* al omului. Realizarea condiției naturalității intervine statornic în proiectul *omului total*, în sensul proverbialului contact necesar cu pămîntul și filozoful caută — și află — căile unei mai puternice împlîntări în real a ființei umane. Forma de realizare preconizată rezidă în „emanciparea totală a tuturor simțurilor și însușirilor omenești" — văz, auz, miros ș.a.m.d. — susceptibile de umanizare, dar rămase istoricește în conul de umbră al simțului intolerant al *posedării* lipsit complet de elocvență umană și care *bruiază* descrierea esenței umane.

Ideile anticipatoare ale lui Marx privind cultivarea omnilaterală a sensibilității umane se întîlnesc surprinzător — și în modul cel mai semnificativ astăzi — cu preocupările esteticii și artei contemporane. După cum subliniază nu o dată Abraham Moles, una din componentele esențiale ale dezvoltării artei contemporane devine cercetarea artistică, arta experimentală angajată pe linia unei explorări metodice a sferei sensibilului, cu scopul de a descoperi în el noi căi de senzualizare. Rolul esteticianului ar fi, bunăoară, de a explora canalele neexplorate ale sensibilității tactile, olfactive, termice etc.; nici un fel de rațiune filozofică — declară Abraham Moles — nu permite să se afirme în mod categoric că „kinezia olfacto-tactilă", de pildă, va produce cu necesitate o artă inferioară, căci pînă acum ea nu a fost încercată, iar mijloacele de acces la sensibilitatea tactilă erau rudimentare sau prea complicate. La noi în țară, esteticianul Tretie Paleolog cercetînd, în aceeași direcție, spațiile estetice accesibile ființei umane, propune, prin metoda „cutiei negre" a lui Ahsby, o descriere generalizată a tuturor alternativelor omenești de valorificare și exprimare sensibilă a lumii, stabilind codurile a nu mai puțin de 32 207 modele de limbajuri artistice potențial practicabile de către ființa umană.. Acordul promițător al acestor căutări cu proiectul marxist al emancipării tuturor simțurilor este vizibil de departe. Deziderатul abstract-filozofic marxist capătă astfel o revelatoare concretețe, căile înfăptuirii sale practice evidențiindu-se încă mai bine în contextul în care izbînzile esteticienilor și artiștilor contemporani se unesc, prin design, cu fenomenul producției de bunuri materiale. Transpare limpede posibilitatea ca lumea obiectelor create de om să ajungă una în stare să semnaleze omnilateral sensibilității noastre, modelîndu-ne complex subiectivitatea, întrucît noi înșine vom modela complex lumea lucrurilor ca pe o lume umană.

Compatibilitatea intimă dintre proiectul de *om total* și preocupările estetice moderne nu stă sub zodia întîmplării, căci la însuși Marx — după cum remarcă la noi cercetătorul Tudor Țopa — problematica idealului de om este organic împletită cu problematica estetică și cu cea educațională, toate trei fiind gîndite în legătură directă cu activitatea practică, productivă, a omului ; dezideratul *umanizării*, la Marx, este deopotrivă punct nodal al antropologiei filozofice, al concepției estetice, ca și al viziunii sale asupra educației... Luînd în considerare această triplă confluență, de mare interes metodologic în planul filozofiei educației, am găsit util încă acum cîțiva ani să recomandăm o restructurare a educației artistice școlare. Propuneam un sistem integrat al educației artistice pentru școala generală și pentru liceu, sistem care să asigure o plenară deschidere senzorială a copilului spre lume, afinarea tuturor simțurilor sale ca simțuri receptoare de semnificații umane. La recentul Colocviu național de pedagogie, esteticianul Victor Ernest Maşek a pledat încă o dată și în mod special pentru o educare corespunzătoare a senzorialității copilului, prezentînd această educare ca pe una de importanță primordială și oferind o serie interesantă de obiective concrete referitoare îndeosebi la educarea privirii (educarea unei atitudini comportamentale deschise ; educarea unei flexibilități perceptive ; educarea spiritului combinatoriu și al unei gîndiri prospective ; formarea practică a unor deprinderi perceptuale; lărgirea repertoriului de semne de care se servește receptorul în decodificarea operei ; accentuarea factorului de „recreere secundă" prin dezvoltarea unei atitudini creatoare la receptor).

E locul să facem o precizare : întrucît am ajuns să vorbim de necesitatea educării plenare a senzorialității umane, s-ar putea obiecta că am deviat subiectul discuției care viza educația privirii (cu referiri inevitabile la design). Dar a vorbi astăzi despre importanța umanizării tuturor simțurilor înseamnă propriu-zis, să argumentezi — poate în felul cel mai convingător — importanța deosebită a educării privirii. O idee pe care o impune estetica modernă în ipostaza ei de *sinestetică* și pe care o acreditează practic modurile polisenzoriale de expresie, în curs de constituire, este că promovarea celorlalte simțuri, a celor așa-zis inferioare, adică prea puțin solicitate pînă acum ca simțuri umane subiective, se produce în *funcție de privire* și de educația privirii. Într-adevăr, pentru ca celelalte simțuri să intre în sfera artei, să fie cuprinse ca mijloace de comunicare a unor semnificații umane, în sfîrșit, să-și asume un rol de ținută în expresivitatea produselor create de om, ele trebuie să coalizeze (în numele propriei lor emancipări) cu vizualul ; autonomizarea lor ca forme de expresie artistică ar putea veni abia după această concreștere prin alianță cu vizualul. Emanciparea celorlalte simțuri apare așadar mediată de vizual, am spune chiar reclamată de vizual, simț prin excelență capabil să absoarbă aportul altor senzori în crearea unor sinteze bi și plurisenzoriale. S-ar putea vorbi chiar de *capacitatea totalizatoare a privirii* ; să observăm cinematograful : născut ca artă pur vizuală, el tinde istoricește, o dată cu progresele tehnologice, să realizeze pe propriul său teritoriu o integrare absolută a căilor de valorificare sensibilă a lumii... Uneori această integrare absolută într-o unică structură semnificantă e înfățișată ca urmînd să se petreacă nu (ori nu numai) în planul autonom al artei, ci în planul vieții însăși : teoria lui D. Fatouros despre un „environment *pentru om*", preconizat ca „operă totală". E categoric dintre soluțiile pe care arta modernă le postulează, tentativa cea mai temerară de a suprima starea de alienare a omului

contemporan față de mediu, sentimentul de nesiguranță și al lipsei de aderență pe care i-l produce environmentul actual.

Relativ la 3°, ar fi de pus în discuție tocmai chestiunea environmentului. Numeroși sînt cei ce observă azi că nu ajunge să proiectezi, prin aportul designerilor, oricît de bine, obiectele luîndu-le ca entități izolate; perfectarea egocentrică a fiecărui produs nu suprimă automat „cacofonia mediului înconjurător" (Arthur Pulos). Trebuie să producem și să programăm environmentul însuși, global, ca pe un nou spațiu optic care să fie și un nou spațiu emoțional (D. Fatouros).

Gîndit ca parte a structurii ambientale omenești, obiectul ne apare încă în mai mare măsură *imagine*, în stare, deci, să primească remarcabile funcții semnice, simbolizatoare, căci, fiind, el se transcede acum pe sine ca obiect, ca să edifice o amplă sintaxă spirituală... Recunoscînd în ambianță, obiectivată, propria sa esență umană, omul se simte prin aceasta integrat ambianței.

Fără teama că am putea fi acuzați, printr-o grotescă eroare, de paseism, credem că în raport cu amploarea și complexitatea unui environment pentru om, ar prezenta un deosebit interes lucrativ încercarea de a aborda civilizația arhaică, așa cum o bănuim că a fost, ca pe un *model de environment* (evident, nu valorizăm, ci sugerăm o tehnică în sensul teoriei modelării). Oare nu era orice obiect, pentru colectivitatea arhaică, saturat de puteri de comunicare simbolică — mai mult, nu era el *cu precădere* simbol apt de a fi validat diferit (dar cu sens pentru om) în varii planuri ale realului (Mircea Eliade), așadar primind o validare simbolică și ca obiect uzual?... Chiar dacă „unitatea originară" a omului culturilor patriarhale cu mediul locuit, cu natura, cu Cosmosul, unitate cultivată prin calitatea semnică a obiectelor sale, n-ar fi decît o *proiecție subiectivă* iscată din neliniștile omului înstrăinat, putința unei modelări a environmentului (în sensul amintit), adică un rost prospectiv al acestei *proiecții*, încă ar rămîne.

Încheiem cu o propunere. Față de imperativele contemporane, teoretic relevabile, ale educației privirii, disciplina *desen* în școala noastră de cultură generală apare cu totul precară. Pe de o parte, deoarece în ultima vreme, datorită unor factori conjuncturali, numărul orelor afectate educației plastice a elevilor a fost substanțial redus, mai exact spus, educarea privirii a dispărut complet ca obiectiv al formării tînărului din clasele liceale. Pe de altă parte, nici orele (încă figurînd, prin planul de învățămînt, la clasele mai mici) nu consonează corespunzător cu răspunderile unei educații moderne a ochiului. În alte țări, decalajul dintre noile mijloace de comunicație vizuală și educația plastică ajunsă în desuetudine este amplu cercetat, cu profitabile urmări pentru teoria și practica educațională. Bruno Munari, de pildă, — autor al cărții *Design și educație vizuală, contribuții la o metodologie didactică* și care a ținut în S.U.A. 50 de prelegeri cu privire la comunicația vizuală — socoate pur și simplu că învățămîntul trebuie să înlocuiască termenul de „artă" cu cel de „comunicație vizuală"; școala — observă Munari — nu creează artiști, dar ea are datoria să înlesnească tînărului contactul cu cele mai moderne și la zi mijloace de expresie

Revenind la realitățile învățămîntului nostru, în baza unui grup întreg de factori, pe care nu mai e loc să-i prezentăm aici, ne gîndim la *alternativa integrării actualei discipline desen* (exceptînd partea de istorie a artelor) *activității tehnico-productive*, zilei de atelier a elevilor. Așadar contopirea a două activități

distincte — ce se reclamă vădit — într-una singură care n-ar mai fi condusă nici de actualul tip de profesor de desen, nici de actualul tip de maistru de atelier, ci de personalitatea complexă a *designerului*, acest om de mare viitor în sfera acțiunii educative... E o ipoteză de lucru. Studiile-pilot întreprinse la Schools' Council din Anglia degajă într-un mod demn de interesul nostru poziția tehnologiei în școală : pe de o parte, se arată că ea are a lega știința cu practica și industria ; pe de altă parte, arta cu designul. „Trebuie realizată o cooperare între artă și tehnologie la nivelul educației, pentru a asigura această cooperare mai tîrziu, la nivel industrial" (Tom Hudson, Cardiff College of Art).

O zi pe săptămînă afectată activității de cercetare-proiectare-producție în lumina designului credem că se impune în primul rînd ca obiectiv al învățămîntului de cultură generală, și nu mai sus, deoarece abia *pe baza aceasta* și *după aceasta* capătă valoare, este pregătită și devine semnificativă orientarea profesională a tînărului, fie spre o activitate creatoare de bunuri materiale, fie spre cercetare-proiectare, fie spre creația artistică pură. În ultimă instanță e vorba de modelarea la timp a omului capabil să se implice adecvat în mersul actual al civilizației

BIBLIOGRAFIE

1. Marx, Engels, *Scrieri din tinerețe*, Ed. politică, București, 1968.
2. Mikel Dufrenne, *Pentru om*, Ed. politică, București, 1971.
3. C. I. Gulian, *Antropologie filozofică*, Ed. politică, București, 1972.
4. I. Pogorilovschi, *Descrierea „omului total"*, în „Viața românească", 6, 1972.
5. J. Volek, *Vers une taxonomie de l'art*, în „Revue d'Esthétique", 1, 1971.
6. T. Paleolog, *Calcularea modelelor limbajurilor artistice potențial practicabile*, în „Revista de filozofie", 10, 1967.
7. I. Pogorilovschi, *Educația artistică școlară — un sistem*, în „Contemporanul", 26, 1971.
8. Abraham Moles, *L'Esthétique expérimentale dans la nouvelle société de consommation*, în „Sciences de l'Art", număr special, 1966.
9. * * * *Estetică, informare, programare*, Ed. științifică, București, 1972.
10. Ionel Achim, *Introducere în estetica industrială*, Ed. științifică, București, 1968.
11. * * * *Estetică industrială*, lucrare editată de CIDSIP, București, 1972.
12. Gillo Dorfles, *Il disegno industriale e la sua estetica*, Capelli Editore, Bologna, 1963.
13. Bruno Munari, *Design e comunicazione visiva*, Edit., Laterza, Bari, 1970.
14. György Kepes (volum editat de), *Éducation de la vision*, La Connaissance, Bruxelles, 1967.
15. D. Fatouros, *Art et ambiance*, în „Revue d'Esthétique", 3—4, 1964.
16. A. Bârcă, I. Pogorilovschi, T. Țopa, *Studiu constatativ asupra educației artistice în școala generală și liceu*, 1971, ms. la Serviciul de documentare, Institutul de științe pedagogice, București.

Lector univ. GEDEON ZOLTAN
Institutul de arte plastice „Ion Andreescu" — Cluj

Desenul – contemporaneitatea și esteticul

Realizarea educației estetice constituie o problemă importantă în procesul instructiv-educativ al tineretului școlar, atît prin diversitatea formelor ei, cît și prin faptul că rezolvarea ei necesită cercetări serioase în domeniul pedagogiei, psihologiei și al creației artistice.

Educația estetică — și în cadrul ei educația artistică — a primit în societatea socialistă multilateral dezvoltată din țara noastră o pondere nemaicunoscută. Este, poate, util a mă referi măcar în mod sumar la unele probleme din domeniul educației estetice prin desen, probleme care sînt discutate în ultimii ani atît la noi în țară, cît și pe plan internațional.

Fiecare educator trebuie să fie conștient de importanța esteticului, a frumosului, ca factor educativ, ca sursă de bucurie în viața copilului. Educația estetică prin desen și prin activitățile artistice, găsirea formelor celor mai adecvate pentru realizarea acestora, necesită o preocupare permanentă, susținută, a cărei sferă trebuie lărgită și îmbunătățită continuu. În contextul acesta, educația estetică va trebui legată mai strîns de întreaga activitate instructivă a școlii și, în același timp, vor trebui căutate forme eficace, prin care școala va reuși să conlucreze în acest domeniu și cu familia.

Educația estetică are o importanță deosebită în domeniul muncii, în formarea modului de viață și a comportării tineretului. De aici rezultă că această latură a educației estetice trebuie să fie inclusă în tematica lecțiilor de desen din memorie și imaginație. Acele lecții de desen care au teme actuale și sînt rezolvate prin tehnici contemporane vor putea trezi în sufletul copiilor simțul frumosului și — potrivit dezvoltării lor psihice și intelectuale — vor contribui la formarea judecăților estetice, la formarea trăsăturilor morale, vor avea o înrîurire profundă asupra întregii lor vieți sufletești.

Trebuie să începem cu prelucrarea acestor teme de desen în grădiniță, să continuăm apoi la școală, la vîrsta cînd copiii sînt încă receptivi și maleabili. Deocamdată, la școlile de cultură generală și la licee numărul orelor de desen este mic. Totuși, acel număr minim de ore care îi stă la dispoziție profesorului trebuie să fie folosit în așa fel, încît lecțiile să servească la dezvoltarea bunului gust.

Metodele și procedeele predării desenului sînt discutate pe larg și la nivel internațional. În general, se constată necesitatea introducerii metodelor noi de

predare a desenului, adecvate cerințelor contemporaneității. Sarcinile educației estetice nu pot fi rezolvate fără cercetarea aprofundată a aspectelor psihologice și sociologice ale activității creatoare. Așa, de exemplu, cercetînd factorii activității creatoare, un psiholog din California — dr. Guilford — a constatat că unul din factorii fără de care o activitate creatoare este de neconceput în orice domeniu al muncii, fie artistic, științific sau tehnic, este „sensibilitatea". În sensul folosit de cercetătorul american, sensibilitatea include capacitatea de a se identifica în întregime cu munca, ea devenind în acest caz sursa bucuriei. Tineretul trebuie astfel educat, încît să fie mai receptiv față de trăirile sale proprii și față de activitatea sa. Guilford consideră — sub termenul de sensibilitate — capacitatea de a descoperi calitățile și finețea unui lucru și de a vedea în același timp și lipsurile acestuia, necesitatea sa, precum și neajunsurile sale.

Omul creator contemporan este deseori pus în fața unei situații noi, motiv pentru care un element important al activității sale este „mobilitatea", priceperea lui de adaptare la condiții noi. Această însușire calitativ nouă exclude tendința omului la formarea unor stereotipuri ; împotriva formării acestor stereotipuri de reprezentare trebuie să lupte și profesorul de desen. Stereotipurile pot fi ușor deslușite atît în desenele copiilor, cît și în opera unor artiști plastici (sînt destul de frecvente cazurile cînd unii elevi — după o activitate oarecare — obțin rezultate bune datorită unui manierism de desen, iar o dată cu creșterea cerințelor față de munca lor, aceste stereotipuri dinamice formate vor deveni stăvilare ale dezvoltării creației).

Profesorul are sarcina să lupte împotriva șablonismului în desen, stimulînd originalitatea de exprimare, căci originalitatea este în același timp și sursa și rezultatul muncii creatoare. Evidențierea, valorificarea și sistematizarea factorilor muncii creatoare au o importanță deosebită în formarea simțului estetic realizat în cadrul procesului instructiv.

În predarea desenului, există posibilități nefolosite îndeajuns nici în cadrul școlilor și neglijate și în cadrul muncii în afara clasei și extrașcolare. Programele de desen întocmite pentru școlile de cultură generală și licee asigură o libertate mare profesorilor de desen — în ceea ce privește alegerea și executarea temelor — avînd drept scop înfăptuirea educației estetice și artistice multilaterale a tineretului școlar. În vederea realizării acestui scop, precum și datorită faptului că la expoziții de artă plastică, în presă, la televiziune și în muzee, copiii se întîlnesc tot mai frecvent cu forme noi de exprimare folosite de artiști plastici, s-au introdus experimental, în cîteva școli din Cluj, metode și procedee noi în predarea desenului, tehnici moderne, contemporane, de reprezentare a imaginii plastice.

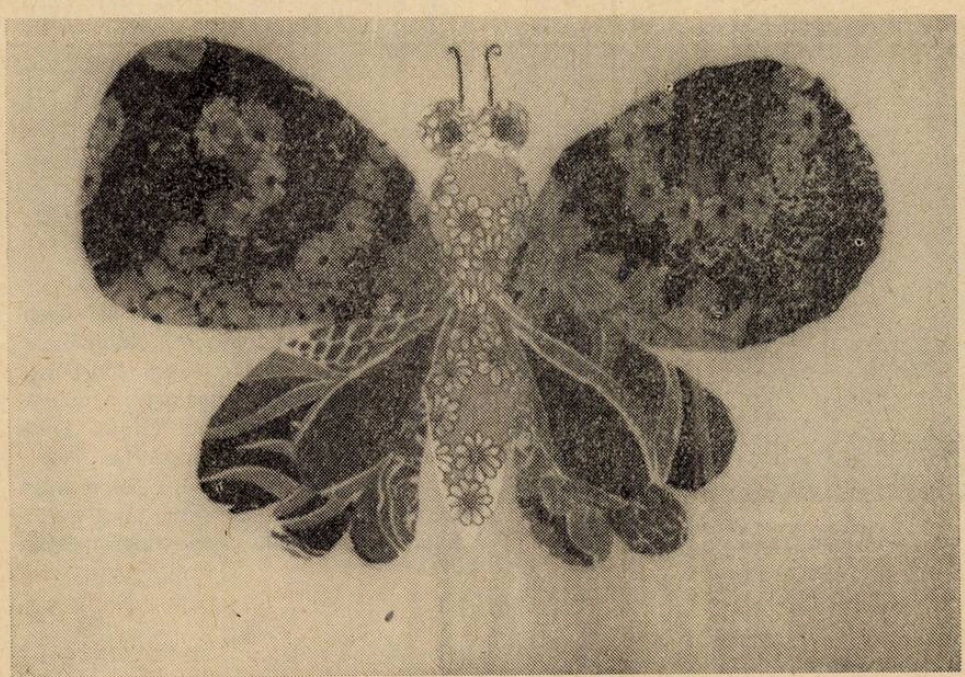
Scopul experimentului a fost să stabilim în ce măsură au influențat metodele și procedeele noi starea afectivă a clasei, sensibilitatea copiilor față de frumos și gustul lor estetic ; pe de altă parte, s-a urmărit activitatea receptivă creatoare-artistică a clasei în raport cu lecțiile precedente, rezolvate cu tehnică veche și, în fine, trăirea estetică a succesului în urma rezultatelor obținute.

Dintre școlile clujene amintim : Școala generală nr. 2 (prof. Elza Buzesko), unde s-a introdus tehnica ceracolor, Liceul „N. Bălcescu" (prof. Petrina Pop), unde s-a experimentat o tehnică mixtă, și Liceul pedagogic (prof. Margareta Cosma), unde s-a introdus tehnica colaj-decupaj. În cele ce urmează, prezentăm un tabel cu date statistice care conțin școala, efectivul clasei și notele obținute de elevi utilizînd tehnica veche de reprezentare și pe cea nouă.

Analizînd rezultatele prezentate mai sus, am tras următoarea concluzie : rezultatele obținute cu tehnici noi sînt calitativ superioare celor obținute cu tehnici vechi — nici un elev sub nota 7 — majoritatea notelor fiind bune sau foarte bune. Rezultate excelente s-au obținut la Liceul pedagogic: 90,81% note foarte bune. La Școala generală nr. 2, la clasa a VI-a, cu tehnica ceracolor s-a executat un desen din imaginație și memorie, avînd tema *Mama mea dragă*. Tehnica nouă a fost primită cu viu interes, iar prelucrarea temelor a fost interpretată prin scene variate, prin compoziții individuale superioare față de cele executate în acuarelă, atît în ceea ce privește varietatea scenelor, cît și nivelul tehnic-artistic.

NOTA	Școala generală Nr. 2		Liceul „N. BĂLCESCU"		Liceul PEDAGOGIC	
	Tehnica veche	Tehnica nouă	Tehnica veche	Tehnica nouă	Tehnica veche	Tehnica nouă
10	2	6	6	12	15	27
9	3	7	10	11	6	4
8	4	9	12	10	7	2
7	15	8	3	3	3	–
6	4	–	3	–	2	–
5	2	–	2	–	–	–
4	–	–	–	–	–	–
	cl. VI. 30 elevi		cl. V. 36 elevi		anul III. 35 elevi	

La Liceul „N. Bălcescu", la clasa a V-a, s-a executat un desen decorativ cu tema *Fluturași stilizați*. S-a asigurat libertatea de creație, precum și emoția estetică — prin intuirea materialului didactic adecvat — sugerînd pentru rezolvarea temei o tehnică combinată și în special colajul. Entuziasmul, bucuria copiilor și fantezia bogată în interpretarea temei au fost de-a dreptul impresionante. Din cele mai reușite lucrări — sub conducerea profesoarei și a studenților practicanți — s-a organizat, în holul Institutului de arte plastice „Ion Andreescu" din



Lucrare executată de Csibi Csaba, clasa a V-a. Liceul „N. Bălcescu" — Cluj.

Cluj, o expoziţie care s-a bucurat de mult succes, dovedind posibilitatea de interpretare liberă, tehnica variată, predispoziţia pentru exuberanţa cromatică. Executate în colaj, lucrările aduc surprinzătoare asociaţii cromatice şi de material, redînd ideea de fluture cu aripi încărcate cu polen şi soare, graţios şi dinamic, simbol al cîmpiilor înflorite.

La Liceul pedagogic, la anul III, după o lecţie de desen după natură avînd subiectul *Portretul*, reprezentat în tehnica creion-acuarelă, li s-a propus elevelor să execute de data aceasta un autoportret cu o tehnică nouă şi anume prin decupaj şi colaj (s-a intuit tehnica nouă cu reproduceri luate din arta plastică românească şi universală).

Dacă portretele anterioare prezentau multe stîngăcii de construcţii, autoportretele executate cu tehnica colajului, pe lîngă faptul că erau caracteristice, semănau bine cu autoarele, erau construite anatomic în mod acceptabil, erau expresive şi aveau multe contingenţe cu arta plastică modernă, atît în ceea ce priveşte conţinutul autoportretelor, cît şi elementele de formă : compoziţie şi culoare.

În urma rezultatelor obţinute, putem trage următoarele concluzii :

Emoţia estetică este influenţată în mod pozitiv de introducerea metodelor şi procedeelor tehnice noi de exprimare plastică a temelor de desen. Activitatea clasei devine vie, bucuria manifestată faţă de un procedeu nou de reprezentare plastică stimulează activitatea artistică, imaginaţia elevilor. Sensibilitatea creativă în condiţiile tehnicii noi de exprimare se dovedeşte a fi foarte eficace.

Rezultatele obţinute, apreciate în note bune, consolidează încrederea în forţele proprii şi dezvoltă spiritul inventiv-creativ.

„Autoportret" de Maria Precup,
Anul III C, Liceul pedagogic — Cluj.

Evidenţierea copiilor rămaşi în urmă — ale căror desene realizate prin tehnica veche au fost apreciate doar cu note suficiente — are efect stimulativ, îi activează, îi mobilizează în rîndurile elevilor care de obicei obţin note bune la desen.

Tehnicile contemporane de exprimare împiedică formarea şi consolidarea unor stereotipuri dinamice şi fac ca elevii să înţeleagă conţinutul de idei, forma de exprimare a artiştilor plastici din secolul XX, să guste operele artei plastice moderne.

Educaţia estetică din cadrul acestor lecţii corespunde întru totul cerinţelor estetice ale contemporaneităţii.

ALEXANDRU TRIFU

Tendințe noi privind profilul viitorului profesor din învățămîntul muzical

Necesitatea reconsiderării profilului profesorului din învățămîntul muzical se impune pentru a înlătura decalajul dintre profilul profesorului de muzică și profilul celorlalți profesori și pentru a elimina fenomenul subestimării acestei profesiuni față de aceea de compozitor, interpret, muzicolog, ierarhizare pe care o operează chiar unii muzicieni și, ceea ce este mai surprinzător, înșiși profesorii din învățămîntul muzical.

În perioada actuală se fac diverse propuneri privind profilul viitorului profesor din învățămîntul muzical. Acestea variază de la o minimă exigență — concretizată prin proiecte de pregătire fie în cadrul secției teoretice a liceelor de muzică, fie prin cursuri de vară frecventate de către învățători, fie prin institute pedagogice de trei ani — pînă la cerința unui nivel dintre cele mai ridicate, indicat prin durata de cinci sau șase ani de cursuri universitare. Între aceste două extreme oscilează ideea păstrării actualului profil, pe care l-ar rezolva durata de 4 ani a secției pedagogice a conservatoarelor noastre.

Dacă cercetăm proiecte ale altor țări, vom întîlni tendința ce se acordă cu soluția maximei exigențe. Mă refer — în acest din urmă sens — la concluzia principală a Simpozionului de la Tanglewood (U.S.A.), din anul 1967, potrivit căreia viitorul profesor de muzică din școala de cultură generală ar urma să fie definit prin vastitatea și complexitatea pregătirii lui, care să cuprindă o gamă foarte pretențioasă, începînd cu muzica și sfîrșind cu antropologia. Această concluzie a fost rezultatul unor dezbateri ce au durat două săptămîni.

Față de aceste variante, propunem, sub formă de *ipoteză*, un profil care să fie constituit din anumite calități fundamentale: *muzician autentic, om de cultură filosofică, antropologică și axiologică, cercetător interdisciplinar și jucător.* Dacă am concentra aceste calități, am spune că viitorul profesor din învățămîntul muzical — din întregul învățămînt muzical — ar trebui să fie un *ludi magister* — un maestru al jocului, al dezvoltării gustului estetic și al talentului muzical al elevilor, începînd de la grădinița de copii din sat și pînă la conservator.

Care sînt premisele acestei ipoteze? Calitatea de muzician autentic, drept primă caracteristică prezentă la profesorul de muzică, începînd cu cel din mediul sătesc, este determinată de mai mulți factori care șterg rapid și în mod practic deosebirea satului față de oraș privind accesul la muzica de toate genurile și de toate nivelele. Dintre acești factori menționăm dinamica tehnicii comu-

nicațiilor, exprimată prin creșterea, în anul 1970, la 225 milioane a numărului de televizoare față de 28 milioane în urmă cu 10 ani și față de aproximativ 1 miliard de televizioare cîte vor fi probabil în 1980, cifră la care nu am adăugat numărul extrem de mare al aparatelor de radio, magnetofoane, picupuri. Dinamica răspîndirii și perfecționării tehnicii mijloacelor audio-vizuale ne obligă să nu mai vedem pe viitorul profesor de muzică prin profilul învățătorului satului epocii în care gramofonul sau radioul cu galenă reprezentau o minune a secolului.

Nu trebuie pierdute din vedere de asemenea, procesul de generalizare a învățămîntului de zece ani la sate și apoi trecerea la învățămîntul obligatoriu de 12 ani.

Prin calitatea de muzician autentic — care să fie proprie educatorului muzical, începînd cu cel rural — am înțeles un profesionist al muzicii capabil să practice muzica. Această trăsătură este impusă de o tendință care se manifestă — deși în schiță — pe planul mai larg al creației muzicale, pentru care trebuie pregătit în școli publicul mare. Ne referim la restructurarea procesului creator muzical. Esteticienii și practicienii cer ca așa-numita participare a publicului la actul creator să depășească stadiul de contemplație activă și să treacă la acțiune directă de co-creare cu compozitorul și interpretul. Chiar dacă această depășire nu este posibilă integral, totuși insistența asupra angajării publicului în actul creator muzical nu poate fi decît rodnică pentru cultura muzicală a acestuia.

Calitatea de om de cultură filozofică, antropologică și axiologică este cerută de necesitatea reevaluării finalității educației muzicale. Această reevaluare a finalității educației muzicale privind fie formarea personalității, fie formarea gustului estetic și a muzicianului, este determinată de creșterea capacității de informație și de alte schimbări ale trăsăturilor creației muzicale și ale esteticii muzicale. În privința creșterii capacității de informație am vrea să dăm doar două cifre elocvente : capacitatea ordinatoarelor s-a mărit de o mie de ori la fiecare zece ani și nu sînt semne că aceasta ar fi în descreștere, ci, dimpotrivă, iar capacitatea de informație ce este transmisibilă pe un singur canal s-a înmulțit cu 1 000 în ultimii 20 de ani. Această dinamică a puterii de informație, care este și muzicală, dar și extramuzicală, reclamă din partea oricărui profesor de muzică, din cel mai îndepărtat colț al unei țări, o informație nu numai la zi, dar am spune premergătoare unei zile, în această epocă în care „viitorul construiește prezentul".

Desigur că accentul informativ nu va cădea atît asupra cantității, cît mai cu seamă asupra calității, adică asupra schimbărilor care au loc în factura muzicii, în limbajul muzical, asupra diversității de criterii de apreciere estetică a muzicii, atît a aceleia create pînă în prezent, cît și a celei ce se creează în epoca actuală și nu numai în Europa, dar și pe alte continente, cu alte sisteme muzicale. Aceste schimbări se exprimă în variate concepții despre om, în diverse filozofii ale valorilor, în noi axiologii.

Calitatea de cercetător interdisciplinar este reclamată, pe de o parte, de caracterul problematic al epocii în general, al culturii muzicale în speță, de schimbarea caracterului și finalității procesului de învățămînt, pe de altă parte, de structura culturii contemporane, de transformările care au loc în metodologie. Caracterul problematic al epocii în general și al culturii muzicale în speță derivă din avalanșa de întrebări care precumpănesc față de răspunsuri certe. Aceasta obligă profesorul de muzică să nu mai vehiculeze în procesul de învățămînt pur și simplu aprecieri stabilite ca valabile o dată pentru totdeauna, ci el însuși să

pună sub semnul cercetării fenomenul muzical și să-și formuleze o opinie proprie. Totodată, profesorul din învățămîntul muzical nu poate și nu trebuie să ignoreze schimbarea profundă care are loc în caracterul și în finalitatea procesului de dezvoltare și pregătire a omului viitorului, schimbare care trebuie să devină activă și în procesul de educație și învățămînt muzical, acesta fiind o parte componentă a întregului proces de realizare a personalității.

Procesul de educație și învățămînt devine proces de cercetare care pune pe elevi din ce în ce mai mult în fața unor ipoteze pe care ei să le cerceteze, să le experimenteze, să le verifice. Ca atare, elevul va trebui să fie mai puțin un învățăcel care să acumuleze cunoștințe gata și definitiv constituite, ci mai mult un ucenic cercetător, care să se introducă în procesul de descoperire și invenție.

Calitatea de cercetător a profesorului din învățămîntul muzical este cerută și de necesitatea participării lui la reconsiderarea psihologiei muzicale a copilului, proces care are loc în perioada actuală sub influența prevalării psihologiei capacităților asupra psihologiei vîrstelor și ca urmare a restudierii psihologiei generale și muzicale a copilului de vîrstă preșcolară și chiar antepreșcolară în lumina etnomuzicologiei, a antropologiei culturale, a embriologiei etc. Cum ar putea forma un ucenic-cercetător profesorul adversar al cercetării sau nepriceput în cercetare ?

Factura interdisciplinară a calității de cercetător este o consecință și a implicațiilor extramuzicale pe care le presupune fenomenul muzical — anatomie, fiziologie, psihologie, sociologie, filozofie, etică, politică etc. — cît și a metodologiei contemporane, care se știe că cere ca un obiect, oricît de specific ar fi, să fie abordat prin variate discipline teoretice și aplicative, exterioare lui în aparență.

Calitatea de jucător a profesorului din învățămîntul muzical este decisă de o anumită polaritate a procesului de formare a omului, de particularitățile jocului relevate filozofic, psihologic, etic, matematic, de structura și factura culturii muzicale actuale, de creșterea ponderii improvizației muzicale în activitatea elevilor față de cea de însușire a teoriei muzicii sau de formare de deprinderi muzicale. Această calitate este și o consecință a unor schimbări în natura relațiilor dintre profesor și elev în perioada actuală.

Finalității educației contemporane îi sînt proprii două tendințe esențiale : dezvoltarea simțului responsabilității și dezvoltarea capacității creatoare. Or, jocul, al cărui factor activ — alături de elev — este chemat să fie profesorul de muzică, tocmai aceste însușiri le cultivă cu precădere. Importanța jocului este relevată, pe de o parte, și de una din componentele sale psihologice de bază — *imaginația* — care proiectează, anticipează și, pe de altă parte, de una din trăsăturile etice fundamentale promovate de joc, *pasiunea* pentru descoperire și invenție.

În ceea ce privește munca, o atentă analiză demonstrează că pentru ea jocul este forma optimă.

Matematica — și anume logica polivalentă ce admite soluții diverse — și teoria jocurilor strategice — ce dezvăluie în mod științific condițiile succesului îmbinării alegerii cu rigurozitatea ce caracterizează jocul — propun profesorului acest rol în educație, de a fi stimulatorul conștient al inventivității realiste a elevului și în anumit fel călăuzitorul sau arbitrul acestuia.

În epoca actuală se manifestă puternica tendință de renunțare la autonomia muzicii față de celelalte arte, de știință sau tehnică, autonomie ce în secolul al XVIII-lea și mai cu seamă în secolul al XIX-lea constituia una din marile ei virtuți. Caracterul de procesualitate al culturii muzicale contemporane se poate spune că este un fel de răsfrîngere a creativității continue a epocii actuale, opera muzicală încercînd parcă să reprezinte și ea același mod de a exista, ca o continuă creație.

Jocul este o neistovită inventivitate (priviți copilul ce, în neostenite reluări, reconstruiește castelul de nisip șters de valurile mării !). În joc, important este nu ceea ce ai creat, ci faptul că poți mereu crea. Spiritul creativ al epocii se face resimțit din ce în ce mai activ în domeniul învățămîntului muzical și prin preocuparea tot mai insistentă a teoreticienilor și practicienilor de a stimula în educația generală muzicală a tuturor copiilor nu atît acumularea de cunoștințe și de deprinderi, ci putința de a executa muzica și mai cu seamă de a improviza muzica, de a promova capacitatea de inventivitate muzicală, începînd cu faza preșcolară.

Este interesant de relevat că în învățămîntul muzical contemporan a început să se ia în considerație jocul chiar la nivelul Conservatorului. La Sesiunea științifică a centenarului Conservatorului „Di Santa Cecilia" de la Roma, din luna octombrie 1970, profesorul Sifonia a propus ca la toate nivelele de elevi să se introducă jocuri în studiul compoziției, pentru stimularea inventivității muzicale a acestora.

Noi considerăm că profesorul trebuie să devină jucător nu datorită faptului că în procesul de învățămînt muzical poate fi folosit jocul drept unul din mijloacele principale de educație, ci pentru că jocul trebuie să devină forma fundamentală a întregului proces de învățămînt, de la ciclul preșcolar pînă la cel universitar inclusiv, înlocuind lecția, acceptată pînă acum drept forma fundamentală a procesului de învățămînt. Sifonia, neinvederînd un asemenea sens, cum era și firesc, nu și-a pus problema schimbării corespunzătoare în profilul profesorului de conservator. Argumentarea acestei înlocuiri am făcut-o în două comunicări științifice, în cadrul „Primului simpozion al pedagogiei învățămîntului superior" ce a avut loc la Iași, în noiembrie 1969, și în cadrul Sesiunii științifice a cadrelor didactice ale Conservatorului „Ciprian Porumbescu" din București, din martie 1970. De aceea, nu insistăm asupra acestui aspect al problemei. Ceea ce vrem să adăugăm acum este ideea că înțelesul mai deplin al calității de jucător și ca atare de partener al elevului în jocul dezvoltării gustului pentru muzică și al stimulării capacității muzicale creatoare reiese deosebit de pregnant din ansamblul a ceea ce noi numim pedagogia ludică, ale cărei articulații consună cu conținutul educației viitorului. Aceste articulații sînt : pedagogia capacităților, pedagogia cercetării și a responsabilității, pedagogia partenerilor, pedagogia autoeducației, pedagogia vieții, pedagogia relației dinamice și conștiente dintre aleatoric și predictiv. Această pedagogie se opune la ceea ce noi numim pedagogia lecției, căreia îi este proprie o altă structură, constituită din pedagogia vîrstelor, pedagogia acumulării și a pasivității, pedagogia profesorului și mai cu seamă a metodei, pedagogia tablei și a caietului, pedagogia școlii.

În competiția actuală și mai cu seamă în cea de perspectivă — cu computerul pe care unii teoreticieni îl văd drept profesorul viitorului — numai profesorul jucător poate ieși învingător. Bineînțeles un profesor jucător — muzician

autentic, om de cultură filozofică, antropologică și axiologică, cercetător interdisciplinar. Abia un asemenea jucător va fi profesorul de adevărat prestigiu în fața partenerului său de joc — elevul — împreună cu care s-a angajat să creeze cu tot simțul răspunderii.

Desigur că este necesar un alt sistem de pregătire a profesorului din învățămîntul muzical. Poate că ipoteza noastră nu are șanse imediate de acceptare și realizare, însă nici nu am gîndit-o pentru un răstimp atît de scurt, ci într-o viziune prospectivă.

Cînd se pune întrebarea dacă fenomenele estetice stau într-o strînsă legătură cu domeniul care cuprinde trăirile psihice, sau dacă pot fi cuprinse într-un astfel de domeniu, ne izbim de fenomenul jocului. Jocul este o idee supraordonată fenomenelor estetice. Observația privește plăcerea estetică într-o măsură cu mult mai mare decît producția artistică. Nu trebuie să se spună cu aceasta că plăcerea estetică poate fi înglobată oricum am considera-o și în întregime sub această noțiune, în general însă trebuie s-o privim ca un joc și anume ca jocul cel mai nobil pe care-l cunoaște omul.

(K. GROOS)

Fiindcă arta pune probleme (potrivite fanteziei sau esteticii) și le soluționează, nu *reproduce* niciodată ceva *existent*, ci *produce* mereu ceva *nou*, alcătuiește o nouă situație spirituală și de aceea nu este imitație ci creație.

(BENEDETTO CROCE)

Arta nu este ceva care stă în afară de viață și de societate, un obiect de lux și o jucărie a orelor de răgaz. Ea este mijlocitoarea și vestitoarea tuturor valorilor, chiar a celor mai mari și mai puternice și anume într-un fel care nu ni le înfățișează înghețate, ci astfel încît le putem cuprinde cu simțirea noastră cea mai caldă și mai intimă.

(EMIL UTITZ)

Dacă viața merită pentru cineva s-o trăiască, numai pentru acela merită, care ajunge să contemple frumusețea însăși.

(PLATON)

...Operele de artă pe care le așteptăm vrem să fie expresia unor personalități care-și au conștiința cristalizată într-o hotărîtă concepție despre ființă și rostul existenței, personalități bogate în viața lăuntrică, în întrebări, în îndoieli, în avînturi și gînduri. Sîntem sătui de acele pseudocreațiuni perfecte în partea lor tehnică, făcute de dragul unui succes momentan de artiști meșteșugari.

(L .BLAGA)

Înțelegerea mai accentuată a frumosului este ajutată de opunerea urîtului, care este tot așa de bine cuprins în noțiunea esteticului, ca însuși frumosul și care pentru teorie cel puțin nu poate fi exclus din cercetare.

(HERBART)

Citatele din acest număr au fost alese de V. Nicolescu și N. Săcăliș

Interviul nostru

cu

Prof. dr. arh. CEZAR LĂZĂRESCU,
Rectorul Institutului de arhitectură „Ion Mincu",
Președintele Uniunii arhitecților din România

Arhitectura școlară în perspectivă

REDACȚIA :

▪ *Preocupările actuale, atît pe plan mondial, cît și în țara noastră, în probleme de arhitectură școlară țin să-și lărgească tot mai mult aria, înscriindu-se pe linia creșterii funcționalității spațiului școlar, a posibilității de adaptare și readaptare a acestuia la dinamica procesului de învățămînt, cu alte cuvinte, arhitectura școlară să răspundă într-o măsură și mai mare cerințelor pedagogiei moderne, încît prin soluțiile date să contribuie la optimizarea procesului de învățămînt.*

Cunoscînd preocupările dumneavoastră în acest domeniu, lucrările de specialitate consacrate, vă rugăm, stimate tovarășe profesor doctor arhitect Cezar Lăzărescu, să aveți amabilitatea de a răspunde redacției noastre la cîteva întrebări care vizează perspectiva arhitecturii școlare în contextul amplelor acțiuni ce se întreprind, privind continua perfecționare și modernizare a procesului de învățămînt. In primul rînd, vă rugăm să ne răspundeți care sînt principalele tendințe pe plan mondial privind orientarea arhitecturii școlare în următoarele decenii ?

CEZAR LĂZĂRESCU :

▪ **Dumneavoastră chiar, le-ați menționat în formularea întrebării.** Această mobilitate este criteriul principal al construcțiilor școlare cele mai recente. **Procesul pedagogic, procesul de învățămînt al tineretului nostru este în continuă evoluție. Unele schimbări sînt chiar de natură să revoluționeze practica de pînă acum. Sînt afirmații bazate pe studii și cercetări care prevăd desființarea totală a claselor. Lucrul acesta este deja cunoscut și practicat în multe țări. Sigur că rezultatele necesită o analiză foarte aprofundată înainte de a fi aplicate și la noi, dar dumneavoastră m-ați întrebat, în primul rînd, tendințe pe plan mondial.**

Nu sînt un specialist, am și eu cunoștințe ca mulți alții în acest domeniu și sigur că voi contopi aceste cunoștințe, implicit, și cu păreri subiective.

Vedeți, clasa este o organizare spațială pe care am moștenit-o, dar care astăzi este pusă sub semnul întrebării, pentru că prin organizarea ei internă, prin dimensiuni este foarte rigidă și, după părerea unora, chiar lipsită de sens. Spun asta pentru că numeroase studii daneze, de exemplu, o contestă cu desăvîrșire. Se spune acolo: „Luați 24 de copii și lăsați-i să se grupeze cum vor ei și veți vedea că niciodată nu se grupează în patru rînduri cîte doi unul în spatele altuia care să-și vadă unul ceafa celuilalt și să aibă în față numai figura profesorului". Este nefiresc acest lucru. Sigur că este o constatare actuală, însă toți am învățat așa. Sigur că asta nu înseamnă că nu se mai pot schimba lucrurile.

Deci, pornind de la această primă observație, continuînd cu faptul că procesul de învățămînt, astăzi, a suferit transformări foarte mari în sensul că nu se contează numai pe citirea sau relatarea unei lecții de către profesor și ascultarea cuminte în bancă a elevilor, în toate domeniile învățămîntului, cel învățat participă efectiv la procesul de învățămînt; nu înlocuiește profesorul, dar profesorul are din ce în ce mai mult un rol de coordonare, de îndrumare, de influențare a propriei formații a elevilor, fie că sînt copii mai mici, fie că sînt studenți în final.

Deci, participarea efectivă a aceluia care învață la procesul de învățămînt este un aspect contemporan, aș spune, nou în procesul de educație. Aceasta nu se poate face exclusiv din bancă, ci necesită, pe lîngă o altă dispoziție în spațiu, și o utilare nouă, diferită de cea de pînă acum.

Sînt cunoscute rezultatele unui învățămînt audio-vizual mult mai pronunțat decît cel care se rezuma înainte la niște planșe de științe naturale sau niște hărți de geografie. Desigur că el a început odată cu intensificarea învățămîntului limbilor străine, dar s-a continuat acum în toate domeniile. Rar există vreo disciplină care să nu se folosească și de alte metode decît numai expunerea lecției de către profesor.

Toate acestea duc obligatoriu la o elasticitate a spațiului, a spațiului didactic, a clasei, care să dea posibilitatea unei reamenajări ușoare, comode, interioare după specificul disciplinei.

Dar evoluția sau revoluția, cum vreți s-o numiți, merge mai departe. Se contestă astăzi valabilitatea unui program rigid de învățămînt — 50 de minute lecția și 10 minute recreația, cîteodată de 20 de minute, fiindcă ea nu este suficient de elastică să se adapteze diferitelor tipuri de lecții, de conținut, de discipline.

După multe experiențe se poate constata că la unele discipline sînt corespunzătoare lecții de 30 de minute,

iar în unele cazuri pot să fie cuplate pînă la o oră și jumătate, cu pauză mai mare la sfîrșit. Această elasticitate are și ea implicații în construcția propriu-zisă. Ba, mergînd mai departe, însăși această cifră de 24, 26, 30 de elevi dintr-o clasă este discutată pentru că în funcție de natura, de specificul disciplinei respective grupele pot să fie mai mari sau mai mici. Pot să fie discipline care cumulează în orele de predare, două sau trei clase, iar altele care să necesite contactul direct cu elevii, în grupe mai restrînse.

Aceasta face ca, exagerînd puțin, să se considere că este nevoie de un adăpost în care să se poată desfășura un proces de învățămînt adaptabil fiecărei situații. Este formula pe care, importînd-o din Statele Unite ale Americii, danezii o perfecționează și o reexportă înapoi în Statele Unite. S-au construit foarte multe școli generale care, ca organizare interioară, sînt niște mari hale, niște spații mari, acoperite, deci adăpostite contra intemperiilor, condiționate în sensul ventilării, al încălzirii și al răcoririi. Interiorul acestora este organizat după specificul școlii, după specificul procesului de învățămînt, respectiv prin mijloace demontabile care să permită reorganizarea în timp util și care să creeze condiții mai bune fiecărei discipline în parte.

Desigur că acest lucru trebuie văzut în continuare cît este de valabil, poate să constituie o părere numai de moment care e necesar să fie verificată în timp, dar în orice caz este mai apropiat de principiile actuale ale pedagogiei.

Sigur că o hală completă, mare, în care să se desfășoare o întreagă școală poate că nu este cel mai bun lucru, dar posibilitatea grupării unor clase, cu soluții elastice de dezvoltare sau de restrîngere a spațiului afectat, deci nu a unei hale, ci a unor spații elastice cred că este soluția viitorului.

Noi sîntem în curs de a studia asemenea lucruri atît ale colectivului de specialiști al Ministerului Educației și Învățămîntului, cît și multe proiecte din institutul nostru, proiecte care sînt axate pe problemele producției, pe problemele care ne preocupă acum, și care încearcă să-și aducă o contribuție la un asemenea studiu și sînt convins că în foarte scurt timp vom vedea primele școli experimentale la noi, în acest spirit

REDACȚIA : ▪ *Am văzut, deci, că se merge pe linia flexibilității spațiului școlar, a creșterii funcționalității acestuia în raport cu cerințele pedagogiei moderne. Ați anticipat, de asemenea, care sînt preocupările în acest domeniu și în țara*

noastră. Vă rugăm să ne amintiți factorii de care se ține seama în noile direcții arhitecturale, avînd în vedere noua structură, conținutul și mijloacele de învățămînt corespunzătoare etapei noi de dezvoltare a învățămîntului. Ne referim, bineînțeles, la factorii sociologici, pedagogici, igienici etc.

CEZAR LĂZĂRESCU :

▪ Problema este mult mai grea la noi în țară, pentru că în ultimii ani, în ultimul deceniu în special, s-au construit foarte multe școli. Dezvoltarea bazei materiale a învățămîntului nostru a cunoscut o creștere vertiginoasă. Sigur că el este un proces de lungă durată, dar mie mi se pare că s-a accentuat foarte mult în ultimii ani. Numai așa se explică, cred eu, situația deosebit de bună a țării noastre într-o comparație pe plan mondial în această privință, nivelul și gradul de învățămînt, de cultură, aș putea spune, al populației. Ei bine, pentru aceasta au trebuit să se construiască foarte multe școli, foarte multe săli de clasă, cum le spunem noi în planurile de investiții. Nu vă pot da cifre exacte. Sigur că există aceste date, care sînt impresionante, de ordinul multor mii de clase.

Aceasta ne face ca să ne găsim astăzi în posesia unui mare bagaj de construcții gîndite pe sistemele tradiționale, nu atît de construcție cît de concepție a procesului pedagogic, a procesului de învățămînt. Marea majoritate a instituțiilor de învățămînt de la noi din țară sînt realizate după ultimul război, nu înainte, așa că în nici un caz nu se poate pune problema dezafectării lor și înlocuirii cu alte sisteme de construcții.

Sigur că problema realizării a noi tipuri de construcții la noi în țară este strîns legată de posibilitatea adaptării vechilor construcții la noile procese și principii pedagogice. Aș spune, în primul rînd, că este o problemă psihologică, dar psihologică nu în sensul în care vă așteptați, al elevului, ci al profesorului. Foarte greu se vor schimba oamenii, foarte greu vor putea fi convinși o parte din învățători, din cadrele didactice mai în vîrstă că școala se poate face și altfel decît în clasele pe care le-am moștenit și în care au învățat și dînșii.

REDACȚIA :

▪ *Cu alte cuvinte, este vorba de o schimbare și în ceea ce privește concepția despre structura clasei tradiționale și a lecției ?*

CEZAR LĂZĂRESCU :

▪ Da, sigur că da : atît în ce privește structura clasei, cît și a dialogului profesor-elev, pe care trebuie să-l schimbăm. Ne lovim mereu de unele rețineri nerecunoscute dar

efective. Eu cunosc mai puține exemple din învățămîntul mediu, dar pot să amintesc unele din învățămîntul universitar, unde cu multe eforturi a fost schimbată structura lecției, în sensul că nu se mai citește un material scris înainte, același de ani și ani de zile.

În continuarea întrebării pe care mi-ați pus-o, sigur că eu am subliniat acest prim aspect psihologic legat de profesor, dar este la fel de valabil și cel legat de elevi, pentru că și din partea lor e nevoie de o participare de altă natură decît cea de pînă acum. Actuala etapă de dezvoltare a învățămîntului necesită foarte mult o participare individuală de studiu, în care efortul depus în afara școlii va tinde să devină mai important decît cel din școală. Sigur că aceasta trebuie luată cu o pondere relativă, în funcție de gradul de învățămînt respectiv, dar din ce în ce mai mult cred că învățătorul, profesorul va îndruma, va discuta ceea ce copilul va învăța acasă sau va învăța în alte condiții decît în clasa respectivă.

Nu se mai poate într-un grad evoluat de cultură, de civilizație, să se conteze exclusiv pe ceea ce se ascultă la o oră de curs. Dar problemele acestea vor fi probabil mai ușor de rezolvat decît cele tehnice. E foarte ușor de spus : o școală flexibilă, elastică. E mai greu de realizat, e mai greu de realizat pentru că necesită nu o gîndire diferită care este destul de importantă, ci o construcție complet deosebită și care, implicit, este mai scumpă și mai greu de realizat decît cea dinainte. Este mai scumpă pentru că a face un spațiu bun la orice, este mai scump decît a face spații cu o anumită destinație. Bun la orice înseamnă, în orice caz, cu suprafețe mai mari decît cele dinainte.

Sigur că sînt inerente evoluțiile și progresul, dar asta o să constituie un punct de întrebare și de dificultate. Pe de o parte, necesită o altă concepție despre separația între clase, despre acești pereți amovibili, demontabili sau maleabili, o serie de probleme legate de materiale fonoabsorbante care să permită desfășurarea unor lecții în condiții bune de atenție și de audibilitate, chiar dacă nu sînt pereți care să separe spațiul respectiv.

Pe de altă parte, va necesita și o altă concepție de mobilare, și aici probabil că vor fi unele dificultăți dintre cele mai mari. Într-o asemenea școală o bancă de două locuri cu pupitru și cu locul de stat, așa cum ne-am obișnuit, nu mai are ce căuta, nu-și mai găsește locul în nici un colțișor. Probabil că mobilierul trebuie să fie cu totul de altă natură.

Îmi este greu să spun așa, verbal, ceea ce se poate vedea în orice revistă de specialitate ; toate studiile făcute atît pentru a asigura condițiile cele mai bune de așezare

a copilului în funcție de vîrstă, în funcție de configurația personală a lui, de formația proprie a lui, de durata unei ore de curs, cît și de posibilitatea de a le grupa pentru a forma micile unități didactice cu care este profilată sau organizată școala.

REDACȚIA : ■ *Tot cu privire la construcțiile școlare în perspectivă, considerați că amplasarea lor în mediul rural și mediul urban comportă unele diferențieri și care ar fi acestea ?*

CEZAR LĂZĂRESCU : ■ Cred că vor exista și în continuare diferențieri între școlile din mediul rural și mediul urban. **N-aș vrea să fiu greșit înțeles. Nu mă refer la diferențieri de natură pedagogică, didactică legate de natura elevilor sau a profesorilor, sau de natura conținutului învățămîntului — și aici vor fi diferențieri fortuite, dar diferențierile din școli sînt menite tocmai ca să atenueze diferențierile din viață, să poată completa formația unui tînăr dintr-un sat în condiții egale cu cel din oraș și probabil că acolo vor trebui depuse eforturi mai mari.**

Dacă spuneam că au existat diferențieri, ele sînt legate, cred, și de posibilitățile de realizare a construcției și chiar de arhitectura clădirii respective. Nu este de conceput într-un oraș o școală numai pe un nivel, pe parter, de exemplu, pentru că terenul de construcție al orașului este foarte scump, nu în sensul prețului efectiv, ci al valorii lui urbanistice, datorită multiplelor echipări pe care le necesită în mediul urban.

Cred că școlile în mediul rural pot să beneficieze de terenuri mult mai mari, de un contact mai nemijlocit cu natura, cu aerul liber, multe din activități putîndu-se desfășura chiar în aer liber, spre deosebire de liceele sau școlile din cartierele de locuințe relativ înghesuite și în care suprafața de teren este calculată după alte norme. Dar ele vor fi deosebite și pentru că, probabil, se va încerca totuși o varietate arhitecturală a lor nu atît cît să reflecte fiecare școală, regiunea respectivă, pentru că asta este imposibil, dar ca, totuși, să se poată exprima într-o arhitectură mai caldă, mai umană, aș spune, mai personală decît poate să dea o construcție din panouri mari prefabricate în mijlocul Bucureștiului.

REDACȚIA : ■ *Pentru că sîntem la strategia modernizării construcțiilor școlare, la soluțiile care se preconizează, într-una din lucrările dumneavoastră, „Arhitectura românească în imagini", editată în 1972, arătați că pentru a face față marilor cerințe deosebit de importante legate de puternica ac-*

țiune de dezvoltare a învățămîntului de toate gradele, proiectarea tip a apărut ca singura soluție rațională cu mare eficiență tehnică și economică pentru clădirile destinate, în primul rînd, învățămîntului școlar și preșcolar. Se preconizează a fi și în viitor unica soluție, sau aparține numai unei anumite etape în dezvoltarea învățămîntului nostru?

CEZAR LĂZĂRESCU:

■ **Sigur că aici am o părere personală care poate să fie contestată, dar eu cred în ea. Cred că niciodată nu vom elimina studiul proiectelor tip în învățămînt. Oricînd dezvoltarea culturii, civilizației țării noastre va obliga la o reînnoire, dacă nu o completare a bazei materiale a învățămîntului și aceasta nu se poate face în cantitățile necesare, decît cu ajutorul tipizării și nu numai al tipizării, dar și al industrializării procedeului de construcție, printre care prefabricarea este una din metodele curente.**

De ce spun asta? Pe de o parte, fiindcă tot mereu vom avea mult de construit în domeniul școlilor, pe de altă parte, pentru că ele sînt și vor fi în continuare și mai evident, rezultatul unei activități de studii, de cercetări pedagogice, psihologice, sociologice care nu sînt la îndemîna fiecărei unități care s-ar proiecta independent; ele sînt bazate pe cercetări ample, la care participă un grup foarte mare de specialiști și este normal ca să beneficieze de rezultatele acestei cercetări un număr cît mai mare de realizări

Adică eu cred, în continuare, că se vor realiza școli în mare majoritate pe bază de proiecte tip. Desigur că tipurile pot să fie suficient de numeroase ca să se poată adapta diverselor condiții specifice fiecărui loc. **Ba, încă aș mai crede și altceva care poate nu sună a arhitectură, cu toate că e spus de un arhitect, dar mie îmi revine în minte o preocupare a guvernului danez, de exemplu, care acum cîțiva ani a dat o temă de proiectare unităților care se ocupau de construcțiile pentru învățămînt și care suna cam așa: să se proiecteze niște școli care să poată să se realizeze repede, să se poată amplifica sau restrînge după fluctuațiile numărului copiilor respectivi și la nevoie să poată fi mutate în altă parte.**

Mi se pare că este absolut firească și logică o asemenea premisă în studiul construcțiilor de învățămînt. **Mă refer la cele de primele grade, nu la învățămîntul superior.**

Noi trebuie să încercăm să convingem că o școală nu este un monument **așa cum am fost educați mult timp. Sigur că o universitate poate să fie și monumentală, dar o școală elementară, chiar și o școală medie este o funcțiune socială, în primul rînd, și că arhitectura nu este făcută**

decît ca să-i creeze condiții optime de funcționare. Scopul realizării unei construcții școlare nu este construcția în sine, ci asigurarea condițiilor bune de funcționare și rezultatele pe care le dă această școală. Este mult mai important modul de organizare interior decît aspectul exterior.

Eu nu vreau să spun că trebuie să facem construcții urîte prin asta, dar nu **că** preocuparea aspectului de impozanță, de monumentalitate este cel determinant în clarificarea partiului și creației arhitecturale. **Eu cred că vom ajunge și noi în curînd să putem, pentru unele zone, să realizăm niște construcții de școli prefabricate care să se poată monta foarte repede și care la unele nevoi să se poată extinde în funcție de creșterea numărului elevilor respectivi.**

REDACȚIA : ■ *Avîndu-se în vedere perspectiva ca întreg procesul de învățămînt să se desfășoare, în viitor, numai în laboratoare, cabinete școlare, cum vedeți adaptarea arhitecturii școlare acestei modalități de desfășurare a procesului de învățămînt ?*

CEZAR LĂZĂRESCU : ■ **Eu nu cred așa ceva, nu cred că în viitor nu vor mai fi școli cu clase tradiționale, nu cred că va dispare complet clasa ca funcțiune. Nu se poate să fie numai laboratoare, cabinete ; acolo se poate ajunge după ce elevul are primele inițieri. Ca să-l învețe să scrie, să citească abecedarul nu este nevoie de un laborator, după cum pentru a-l învăța istoria arhitecturii țării noastre sau geografia țării noastre n-o să fie nevoie de un laborator. Putem pune pe ușa spațiului respectiv, a camerei respective, orice titlu vrem : clasă, laborator sau cum vrem să-i spunem, dar el, de fapt, ca funcțiune, nu ca formă, este tot o clasă. Ea este cît mai bine echipată și dotată cu material didactic corespunzător. Desigur că fizica, chimia, matematica, poate și alte științe este normal să se învețe într-un spațiu care să fie mai apropiat de noțiunea actuală de laborator. În orice caz, problema aceasta, cum spuneam și înainte, este o problemă destul de importantă în țara noastră, fiindcă independent de orientarea finală a învățămîntului va necesita chiar într-o primă etapă transformarea multor săli de clasă tradiționale în laboratoare, deoarece ponderea disciplinelor care necesită spații de învățămînt adecvate în genul laboratorului este în creștere.**

REDACȚIA : ■ *V-am ruga, în continuare, să ne arătați cum vedeți dumneavoastră aportul arhitecturii școlare în țara noastră, în viitor, la optimizarea procesului de învățămînt ?*

CEZAR LĂZĂRESCU :

■ Trebuie ca din noianul de informații pe care le avem, din experiențele altor țări, din sintezele experiențelor proprii să încercăm să conturăm tot așa, în mod elastic o strategie a dezvoltării arhitecturale a învățământului în țara noastră, care să țină seama de ceea ce avem construit pînă acum, dar să lase porțile deschise la ceea ce construim de azi încolo. În fond, trebuie să ținem seama că toate construcțiile pe care le realizăm au o durată destul de îndelungată. Noi nu construim pentru un an, doi, trei, ci poate pentru douăzeci sau treizeci de ani, poate și mai mult. De aceea, concepția în materie de construcții școlare trebuie să lase posibilitatea adaptării acestora noilor principii pedagogice, dar, aș zice, oricăror principii care vizează creșterea funcționalității spațiului școlar în viitor.

Sînt multe domenii de arhitectură în care, după mature chibzuințe și îndelungate experiențe, s-a ajuns la concluzia că trebuie create niște spații elastice care pot fi adaptate în timp diverselor conținuturi și procese de funcționare interioară.

Convorbire realizată de
FLORICA POPESCU

VASILE ȘTEFĂNESCU
cercetător științific principal,
Institutul de științe pedagogice

Prof. ILIE GHEORGHILĂ,
Prof. CONST. CĂRBUNARU
Școala generală nr. 122, București

Experimentarea unei noi programe de matematică la clasele V–VIII

În spiritul variatelor tendințe manifestate astăzi în lume cu privire la modernizarea învățământului matematic, Institutul de științe pedagogice a întreprins un experiment la clasele V—VIII ale Școlii generale nr. 122 din București, care să ofere elemente de sprijin pentru elaborarea unui conținut matematic unitar în școala generală și în perspectivă în liceu. În acest experiment se îmbină valorificarea, în mod specific, a tradiției matematice a școlii noastre românești, cu elementele noi, care dau o viziune unitară întregului conținut.

La elaborarea noului conținut s-a ținut seama — considerîndu-le ca elemente esențiale — de experiența matematică a elevilor, de cunoștințele lor anterioare, de particularitățile lor psihice și de vîrstă, precum și de caracterul cunoștințelor matematice transmise în școala generală, în perspectiva dezvoltării învățământului matematic în liceu și universitate. Elementele, cuprinse în programa pe care o prezentăm în acest articol, au fost experimentate pe teme în diferite clase și apoi au fost integrate într-o programă unitară după care se desfășoară experimentul actual.

În funcție de coordonatele menționate mai sus s-au stabilit următoarele direcții prioritare :

PROPOZIȚII LOGICE-MULȚIMI

Unul din mobilurile esențiale ale muncii de experimentare a fost introducerea unei mai bune sistematizări a materiei predate în școala generală, pe baza unor concepte mai generale (mulțimi, funcții etc) care să ajute elevii în recunoașterea unor conexiuni mai largi între cunoștințele care aparțin unor domenii tradiționale ale matematicii școlare (algebră, geometrie, aritmetică) și care să faciliteze însușirea pe cale rațională, a unor procedee algoritmice de calcul.

Plecînd de la exemple particulare de mulțimi și operații cu mulțimi, elevii au reușit să degaje structura algebrică a operațiilor cu mulțimi, pe care au aplicat-o în rezolvarea unor situații variate. Înaintea oricărui proces de abstractizare, copilul are nevoie de o reprezentare matematică.

S-a considerat necesară pentru această vîrstă, utilizarea diagramelor Venn și a schemelor carteziene. Introducerea conceptului de mulțime permite să se

exprime printr-un număr redus de simboluri, proprietăți matematice și să se facă o mai bună sistematizare a diverselor mulțimi de numere, în legătură cu proprietățile operațiilor definite pe aceste mulțimi. Introducerea cunoștințelor elementare de logică matematică a avut o influență hotărîtoare asupra dezvoltării gîndirii matematice a elevilor deoarece :

a) Logica oferă elevilor scheme unitare de raționament și îi ajută la înțelegerea legăturii dintre diferitele părți ale unei demonstrații. Prin introducerea cunoștințelor de logică, matematica predată la această vîrstă cîștigă în precizie și claritate. Operațiile cu mulțimi au fost puse într-o legătură mai directă cu operațiile asupra propozițiilor logice obținute cu ajutorul conectărilor logici „sau", „și" etc. Cunoștințele elevilor sînt în acest fel, mai bine legate de domeniile actuale ale matematicii ca știință.

b) Limbajul logico-matematic, avînd un mare grad de generalitate, ne ajută să evităm o fragmentare și un vocabular exagerat în formularea unor definiții matematice, punînd în evidență esența lor logică comună (definirea ecuației ca o propoziție, ecuații echivalente, mulțimea soluțiilor etc.).

STRUCTURI NUMERICE

Matematica se îndreaptă astăzi către o știință generală a structurilor. De aceea este important ca încă de la nivelul școlii generale să se evidențieze cele mai importante proprietăți definite în mulțimile N, Z, Q, R, arătînd elevilor că toate regulile de calcul cu aceste numere derivă din proprietățile structurii respective. Prezentarea acestor reguli de calcul în legătură cu structura operațiilor folosite pune mai multă ordine în procedeele algoritmice de calcul ale elevilor și oferă puncte esențiale de sprijin în degajarea conceptului general de operație, care este astăzi fundamental în matematică.

RELAȚII

Noțiunea de relație se formează pornind de la exemple din viața obișnuită. Analizînd o serie de exemple particulare, elevii au reușit să desprindă proprietățile esențiale ale relației (reflexivitate, simetrie, transitivitate etc.).

În cadrul cursului de geometrie au fost analizate o serie de relații particulare (de paralelism, de perpendicularitate, de congruență etc.) pentru a desprinde elementele esențiale comune. Un aspect esențial al predării matematicii la această vîrstă îl constituie rolul modelelor în degajarea conceptelor matematice, și ca suport pentru dezvoltarea gîndirii abstracte. Este cunoscut că studiul relațiilor oferă un domeniu fertil pentru modelarea unor fenomene ale realității, deoarece ele au un caracter foarte variat. Una dintre cele mai importante relații, relația de echivalență, introdusă cu grijă pe baza unor modele materiale, i-a ajutat pe elevi să desprindă conceptul de număr întreg și apoi rațional ca o clasă de echivalență și să deducă din acesta o serie de proprietăți importante. Cele mai importante proprietăți au fost legate de introducerea operațiilor în mulțimea numerelor întregi și raționale. Elevii au înțeles în acest mod analogiile dintre diferite reguli de calcul, ca un proces esențial de conștientizare a operațiilor și a aplicațiilor practice.

FUNCȚII

Noțiunea de funcție este astăzi fundamentală în matematica școlară, atît pentru înțelegerea generală a dependențelor, cît și pentru aplicații. Introducerea conceptului de relație a dat elevilor posibilitatea de a dispune, încă de la început, de noțiunea generală de funcție, definită ca o relație și a permis profesorului să explice, pe această bază, o serie de noțiuni importante din algebră și geometrie

În legătură cu studiul funcției lineare, s-a introdus studiul depedențelor direct și invers proporționale ale mărimilor, precum și o serie de cunoștințe elementare din domeniul geometriei analitice plane (ecuația dreptei, coeficient unghiular al unei drepte, relația dintre coeficienții unghiulari ai dreptelor în plan etc.).

PROPOZIȚII DESCHISE, ECUAȚII

Cea mai importantă funcție a noii programe a fost introducerea timpurie a calculului cu variabile, ca o premisă pentru dezvoltarea gîndirii funcționale a elevilor. Definirea ecuației ca o propoziție deschisă și rezolvarea ei în mulțime, constituie un prim pas spre conștientizarea procedeelor de rezolvare a ecuațiilor, spre evitarea șablonismului și a spiritului de rutină, de care dau dovadă anumiți elevi, care comit greșeli în rezolvarea ecuațiilor.

STATISTICĂ ȘI PROBABILITĂȚI

Introducerea timpurie a unor elemente de statistică și probabilități este motivată de două principale cerințe :

a) Conceptele de șansă, eveniment etc, desprinse din activități reale, sînt componente calitative esențiale ale gîndirii probabilistice, deosebită de gîndirea deterministă.

b) Pentru a se ajunge la formarea unui fond specific de cunoștințe și deprinderi, necesare aplicării cunoștințelor de statistică în practică, este indicat ca elementele specifice gîndirii probabilistice să se formeze stadial, începînd cu etapa experimental statistică, pînă la însușirea unor cunoștințe operaționale de statistică în cursul superior al liceului. Drumul urmat de evoluția gîndirii probabilistice a elevilor cuprinde etape comune cu procesul de formare și al altor concepte matematice, care au un mare grad de generalitate în matematică. Elementul comun îl constituie mersul ascendent al gîndirii de la experiență la teorie, de la senzorial la logic

În funcție de acest adevăr verificat al teoriei și practicii pedagogice, trebuie recunoscut că evoluția ulterioară a gîndirii probabilistice a elevilor este determinată de caracterul cunoștințelor inițiale, de locul pe care cunoștințele de probabilitate îl ocupă în ansamblul cunoștințelor matematice ale elevilor la această vîrstă. În funcție de aceste cerințe noi am considerat util să introducem unele noțiuni de statistică și probabilități plecînd de la observarea, descrierea și apoi formalizarea unor evenimente statistice, care sînt accesibile experienței de viață ale copiilor

și mai puternic motivate de necesitățile vieții curente. În legătură cu aceste exemple deprinse din analiza unor fenomene și date curente luate din viață am introdus noțiunea de colectivitate statistică și indicatorii unei colectivități statistice (medie, mediană, modul etc.). Aceste cunoștințe au fost predate într-o strînsă coordonare cu acele cunoștințe ale elevilor care sînt grupate în cadrul capitolului procente și grafice. Elevii au fost obișnuiți cu ordonarea, organizarea și interpretarea unui tabel de date și măsurători. Noțiunile de șansă, eveniment statistic, frecvența relativă și absolută, au permis elevilor să degaje conceptul de probabilitate ca o măsură a realizării evenimentului și să stabilească pe această bază legătura dintre frecvență și probabilitate.

CALCULUL VECTORIAL

Elementele de calcul vectorial, introduse în programa experimentală, sînt importante nu numai pentru faptul că permit elevilor să degajeze mai tîrziu noțiunea de spațiu vectorial, dar și pentru importantele sale aplicații în fizică. Numeroase probleme de calcul vectorial conduc la rezolvări de ecuații și inecuații, ceea ce oferă elevilor un cîmp vast de aplicații și de conexiuni cu anumite cunoștințe însușite anterior.

ELEMENTELE DE GEOMETRIE

Prin introducerea simbolismului elementar al mulțimilor, exprimarea relațiilor dintre diferitele elemente geometrice ale unei figuri cîștigă în precizie și claritate. Cunoștințele elevilor despre relații i-au ajutat să înțeleagă o serie de proprietăți importante ale figurilor geometrice și să descopere pe această bază o serie de analogii între geometria plană și cea în spațiu. Au fost clarificate cu ajutorul exemplelor elementele de bază care intervin într-o demonstrație de geometrie, axiome, definiții și teoreme, precum și legătura dintre ele, ca fundament pentru accentuarea caracterului deductiv al geometriei.

Din prelucrarea probelor de control aplicate la clasele experimentale rezultă o creștere substanțială a nivelului logic de însușire a cunoștințelor matematice. Elevii devin capabili să aplice proprietățile operațiilor cu mulțimi în rezolvarea unor probleme care au un conținut creator și care îi antrenează într-o activitate independentă și originală

Exemplu : Proba de control aplicată la clasa a V-a a Școlii generale nr. 122 la data de 4.II.1973

1. Se dau mulțimile

$$C \cap A = \{1, 2, 3\}; \qquad C \cap B = \{3, 4, 5\}$$

Să se afle mulțimea :

$$C \cap (A \cup B)$$

2. Se dau mulțimile

$$A = \{2, 3, 4, 5, 6\}; \qquad B = \{4, 5, 6, 7, 8\}$$

și propozițiile :

$p_1 : 3 \in A$; $p_2 : 7 \in B$; $p_3 : 4 \in B$; $p_4 : a \notin B$

Să se enunțe și să se scrie propozițiile :

$p_1 \wedge p_2$; $p_2 \vee p_3$; $p_4 \wedge p_3$; $p_1 \vee \text{non } p_3$

și să se afle valorile lor de adevăr.

Pentru a rezolva primul exercițiu elevii trebuiau să aplice distributivitatea intersecției față de reuniune.

$$C \cap (A \cup B) = (C \cap A) \cup (C \cap B) = \{1, 2, 3, 4, 5\}$$

Înțelegerea de către elevi a unor probleme de acest gen are o influență covîrșitoare asupra dezvoltării capacităților de a generaliza operații cunoscute de ei în mulțimea numerelor naturale și de a-i obișnui cu alte legi ale operațiilor decît cele ale algebrei elementare.

Din prelucrarea acestor probe de control a rezultat că 95% din elevii acestei clase au rezolvat corect exercițiul ceea ce demonstrează că noțiunile și cunoștințele relative la mulțimi sînt perfect accesibile la această vîrstă.

Obiectivul principal al probelor de la punctul 2, aplicate elevilor din aceeași clasă este cunoașterea de către aceștia a conjuncției, negației și disjuncției logice și stabilirea valorilor lor de adevăr. La această probă majoritatea elevilor au rezolvat corect toate întrebările (90%). Un număr mai restrîns de elevi (10%) nu au știut să afle valoarea de adevăr a propoziției în care intervine negația propoziției p_3.

Exercițiile simple de logica propozițiilor antrenează elevii într-o activitate cu caracter creator, deoarece particularitățile lor de rezolvare introduc cele mai variate situații.

Exemplu : Proba de logică aplicată elevilor din clasa a V-a la 15.II.1972.

Se dau propozițiile :

p_1 : Ionel a cumpărat 3 caiete.

p_2 : Ionel a cumpărat 2 caiete.

p_3 : Ionel nu a cumpărat 3 caiete.

Să se afle cîte caiete a cumpărat Ionel dacă propozițiile : $p_1 \vee p_2$; p_3 sînt adevărate.

Din adevărul propoziției $p_1 \vee p_2$ rezultă că cel puțin una din propozițiile p_1 sau p_2 sînt adevărate. Din adevărul propoziției p_3, rezultă că negația ei, adică propoziția p_1 nu este adevărată, adică este falsă. Rezultă că propoziția p_2 este adevărată, deci Ionel a cumpărat 2 caiete. La această probă de control majoritatea elevilor au răspuns corect. Introducerea noțiunilor sumare de logică matematică, aduce după sine o problematică plină de semnificație pentru învățămîntul matematic și contribuie la dezvoltarea în perspectivă a matematicii școlare într-un mod armonios și în concordanță cu logica gîndirii copilului.

Prezentăm, în continuare, programa după care s-a desfășurat experimentul la care ne-am referit mai sus.

CLASA A V-a

ARITMETICA

I. *Mulțimi* — 20 ore

Exemple, scriere, relația „aparține", relația „egal", mulțimi egale. Propoziție, negație, disjuncție, conjuncție. Reprezentarea mulțimilor. Submulțimi, relația „include".

Părțile unei mulțimi.

Operații cu mulțimi: reuniunea, proprietăți; intersecția, proprietăți; diferența; complementarea, produs cartezian de mulțimi, proprietăți.

II. *Mulțimea numerelor naturale* — 36 ore

Corespondența biunivocă între elementele a două mulțimi. Relația de echipotență între mulțimi, cardinalul unei mulțimi, număr natural. Ordinea numerelor naturale.

Operații în mulțimea numerelor naturale: adunarea, scăderea, înmulțirea, împărțirea, puteri (definite cu ajutorul mulțimilor), proprietăților lor. Sisteme de numerație.

Relația de divizibilitate.

Noțiunea de ecuație ca o propoziție deschisă pe o mulțime de numere. Ecuații echivalente.

III. *Mulțimea numerelor întregi* — 24 ore

Perechi de numere naturale, clase de perechi de numere naturale echivalente între ele. Număr întreg. Număr întreg întîlnit în practică. Modulul unui număr întreg. Ordinea numerelor întregi. Reprezentarea numerelor întregi pe o axă.

Operații în mulțimea numerelor întregi: adunarea, scăderea, înmulțirea, puteri, împărțirea, proprietăți. Relația de divizibilitate în mulțimea numerelor întregi.

Ecuații definite pe mulțimea numerelor întregi.

IV. *Mulțimea numerelor raționale* — 20 ore

Perechi de numere întregi (fracții). Fracții echivalente. Amplificarea și simplificarea ca metode de obținere a claselor de fracții echivalente. Număr rațional. Compararea a două numere raționale. Modulul unui număr rațional.

Operații în mulțimea numerelor raționale: adunarea; proprietăți; partea întreagă și fracționară a unui număr rațional; scăderea; înmulțirea; proprietăți; puteri; împărțirea.

Ecuații definite pe mulțimi de numere raționale.

V. *Recapitulare finală* — 4 ore.

CLASA A VI-a

ARITMETICA

I. Recapitularea cunoștințelor din clasa a V-a . . . . 8 ore

II. Număr rațional scris în sistemul zecimal. Puteri cu exponent număr întreg. Procente . . . . . 8 ore

III. Mărimi, măsură, unități de măsură . . . . 8 ore
IV. Probleme cu numere raționale și procente . . . . 12 ore
V. Elemente de statistică descriptivă . . . . 6 ore
VI. Compararea mărimilor. Relația de proporționalitate. Funcția $y=kx$; $y=\frac{k}{x}$. Noțiunea de probabilitate. Probleme cu mai multe mărimi proporționale (regula de trei compusă). Împărțirea unui număr în părți direct și invers proporționale . . . . . 10 ore
VII. Recapitularea finală . . . . . 6 ore

GEOMETRIE

I. Noțiunea de relație. Tipuri de relații. Relația funcțională . 8 ore
II. Corp, suprafață, plan, linie dreaptă, punct, figură geometrică 2 ore
III. Figuri geometrice: segment de dreaptă unghi, cerc, poligon, prismă. cilindru, piramidă, con, trunchi de con, trunchi de piramidă, sferă, desenarea lor, punerea în evidență pe corpuri a segmentelor, unghiurilor, cercurilor, poligoanelor . . . . . 20 ore
IV. Mișcare, transformare ,congruență, egalitate, simetria față de o dreaptă, simetria față de un plan, simetria față de un punct, rotații . 20 ore
V. Recapitulare finală . . . . . 4 ore

CLASA A VII-a

ALGEBRA

I. Recapitularea cunoștințelor din clasa a VI-a . . 6 ore
II. Rădăcină pătrată. Mulțimea numerelor iraționale, mulțimea numerelor reale, metode de calcul aproximativ . . . . . 8 ore
III. Noțiunea de lege de compoziție. Legi de compoziții definite pe mulțimi învățate Noțiunea de grup . . . . . 4 ore
IV. Monom și polinom definite pe mulțimi învățate. Operații. Aplicări la rezolvări de ecuații și inecuații. Calculul prescurtat. Aplicații la rezolvări de ecuații și inecuații. Rezolvarea de probleme cu ajutorul ecuațiilor . . . . . 20 ore
V. Studiul funcției $y=ax+b$. Aplicații pe ecuația dreptei, relații de coeficienți unghiulari a două drepte paralele și perpendiculare . . 6 ore
VI. Ecuații cu două necunoscute. Sisteme de ecuații cu două necunoscute. Rezolvarea lor prin metoda grafică, substituției, reducerii. Probleme. Sisteme de trei ecuații cu trei necunoscute . . 8 ore
VII. Recapitulare finală . . . . . 4 ore

GEOMETRIE

I. Recapitularea cunoștințelor din clasa a VI-a . . 4 ore
II. Noțiunea de vector. Translația . . . . 4 ore
III. Studiul patrulaterelor. Aplicații la prismă, piramidă, trunchi de piramidă patrulateră . . . . . 10 ore

IV. Studiul cercului. Aplicații la con, cilindru și sferă, trunchi de con 10 ore
V. Relația de asemănare. Aplicații la corpuri geometrice . . . 10 ore
VI. Relații metrice. Aplicații la corpuri geometrice . . . . 8 ore
VII. Funcțiile trigonometrice ale unghiurilor de la 0° la 360°. Aplicații la corpuri. Relații între funcțiile trigonometrice ale aceluiaș unghi 8 ore
VIII. Recapitulare finală . . . . . 4 ore

CLASA A VIII-a

ALGEBRA

I. Recapitulare . . . . . 6 ore
II. Studiul funcțiilor raționale . . . . . 18 ore
III. Funcția $y=ax^2+bx+c$. Reprezentare . . . . . 6 ore
IV. Ecuația de gradul doi definită pe mulțimi învățate. Probleme ce se rezolvă prin ecuații de gradul doi . . . . . 12 ore
V. Recapitulare finală în vederea admiterii . . . . . 14 ore

GEOMETRIE

I. Recapitulare . . . . . 6 ore
II. Studiul poligoanelor regulate, aplicații la corpuri regulate . . 10 ore
III. Noțiunea de arie și noțiunea de volum . . . . . 24 ore
IV. Recapitulare finală în vederea admiterii în școala postgenerală (trimestrul III) . . . . . 14 ore

OBSERVAȚII

Pe cît este posibil orice noțiune este introdusă pentru a sprijini pe alta.

Studiul întregii programe se bazează pe noțiunile de mulțime, relație, propoziție.

Proiectul de programă urmărește ca elevii să folosească în mod corect algoritmii de calcul, să dezvolte gîndirea creatoare a elevilor. El mai urmărește să-i familiarizeze pe elevi, încă din școala generală, cu noțiunile generale matematice ca fundament pentru continuarea studiilor pe celelalte trepte ale învățămîntului și pentru aplicarea matematicilor la nivelul cerințelor actuale.

Proiectul de programă urmărește o construcție unitară a matematicii școlare pe toate treptele învățămîntului și facilitarea problemei încă nerezolvată a modernizării învățămîntului liceal.

Conf. dr. DUMITRU STOICA
Filiala I.C.P.P.D. Craiova

Educarea creativităţii matematice la şcolarul mic

Spaţiul acordat educării creativităţii matematice la şcolarul mic este destul de restrîns. Programa, manualele şi metodicile trec sub tăcere acest aspect important al procesului de învăţare. De altfel, ca la majoritatea obiectelor, şi la matematică fluxul învăţării se opreşte la întărirea prin repetare şi aplicare a cunoştinţelor dobîndite fără să ceară un efort minimum de originalitate din partea elevilor.

Hadmard, în cartea sa „Psihologia invenţiei în cîmpul matematic"[1], atrăgea atenţia că există o deosebire evidentă între „cogito", însemnînd la origine „a agita împreună" şi „intelligo" care înseamnă la origine „a alege între". Gîndire şi inteligenţă — în concepţia lui — primul concept se referă la a-l lăsa pe elev să înalţe idei, amintiri, impulsuri, fantezii, al doilea concept se referă la alegerea din combinaţii neanticipate acele modele care au semnificaţie în realitate. Adesea, în şcoală „cogito" este sacrificat pentru „intelligo". În aceste condiţii, consecinţele sînt inegalabile pentru societatea de mîine, care va cere un coeficient de creaţie cu mult sporit faţă de cel de azi, întrucît, după cum se ştie, adultul creator este rezultatul exersării copilului creator. Cu alte cuvinte, în anticamera gîndirii creatoare să fie prezent efectul exersării capacităţii de a prelucra informaţiile primite în perioada şcolarităţii.

Întrebarea care se pune : se poate sau nu exersa creativitatea matematică de la vîrsta şcolară mică ? Cercetările experimentale dau un răspuns pozitiv. Torrances[2] — de pildă — a verificat, la nivelul şcolii elementare, dacă elevii pot să fie exersaţi în găsirea de idei noi şi care este efectul unui asemenea antrenament indiferent de calitatea lor, în comparaţie cu antrenamentul de a găsi idei interesante şi neobişnuite. El a găsit că în clasa a doua şi a treia primară copiii antrenaţi erau vizibil superior celor neexersaţi în gîndirea creatoare. O constatare interesantă a fost că exerciţiul pentru a obţine un mare număr de idei, fără a ţine seama de calitatea lor, are ca efect mai puţine răspunsuri decît exerciţiul de a obţine idei neobişnuite şi interesante. Rezultatul experimentului l-a făcut pe Torrances să constate că elevii din clasele primare — exceptînd pe cei din clasa I — pot să reţină un grup de reguli într-o perioadă scurtă, care să-i ajute să realizeze idei noi, mai multe şi mai bune decît cei care n-au fost învăţaţi.

[1] Jaques Hadmard, *The Psychology of Invention in the Mathematical Field*, New York, Daver Publications, 1954, p. 29.
[2] Paul Torrances, *Guiding Creative Talent*, Englewaad Cliffs, New Jersey Prentince-Hall, 1962.

Tradiționalismul, care persistă în predarea matematicii la școlarul mic, înăbușe spiritul de creativitate al acestuia. Păstrarea tradiției în anumite situații este un element de progres, dar nu e mai puțin adevărat că în altele reprezintă un element de regres. Deviza deceniilor trecute „calculați repede și bine" trebuie înlocuită cu deviza „inventați și rezolvați probleme repede și bine". Calculul ocupă în special în primele clase mai mult de jumătate din timpul afectat matematicii. Pentru mulți elevi acesta este un act mecanic care decurge dintr-un număr de rețete. În viitor, calculul, în special cel cu numere mari, va fi preluat de mașini ; și tot acest edificiu construit cu multă trudă este prea fragil pentru a constitui o bază trainică învățării ulterioare a matematicilor moderne. Elevii care știu să calculeze „repede și bine", cînd trec în clasa a V-a, întîmpină dificultăți atunci cînd li se cere să intre în jocul raționamentelor matematice. Dar nu numai abuzul de calcul blochează gîndirea elevilor. Chiar și sistemul de probleme din manuale, căruia învățătorii îi sînt foarte loaiali, contribuie foarte puțin la formarea unei gîndiri creatoare. Atît la clasa I — de pildă —, cît și la clasa a II-a găsim probleme cu o singură operație — enunțul fiind aproximativ același — doar datele diferă : „s-a cumpărat atît", „s-a vîntud atît", „cît a mai rămas ?". Toate aceste probleme sînt subordonate calculului, angajarea gîndirii fiind redusă la minim. Un progres se va putea realiza atunci cînd se va păstra un echilibru între raționament și calcul, între problemele care stimulează gîndirea divergentă și între problemele care stimulează gîndirea convergentă.

Educarea creativității la școlarul mic este posibilă, cu condiția să se facă în sistem, începînd chiar cu primul an de școală. *Un prim procedeu*, folosit în acest scop, se referă la cunoașterea noțiunii de problemă și a celor două componente ale problemei : enunț și întrebare. Prezentarea de enunțuri simple la care elevii să completeze întrebarea și invers, întăresc convingerea acestora despre unitatea celor două componente. Un dicționar al întrebărilor în această perioadă pentru diferențierea sensurilor matematice este deosebit de util :

Cîți ?	Cît a mai rămas ?
Cîte ?	Cît s-a adăugat ?
Cît costă în total ?	Cîte sînt în plus ?
Cu cît este mai mare ?	Cu cît este mai mic ?
De cîte ori este mai mare ?	De cîte ori este mai mic ? etc.

Am citat o parte din întrebări pentru a ilustra două aspecte importante. Primul se referă la întrebările care în mod precis cer o anumită operație (Cu cît este mai mare ? Cît a mai rămas ?). Al doilea aspect este acela al întrebărilor care, prin conținutul lor, pot cere enunțuri diferite. Întrebarea „Cîți sînt în total ?" este valabilă și pentru un enunț a cărui rezolvare cere operații de adunare, dar și de înmulțire. La aceste întrebări, relația dialectică dintre enunț și întrebare apare mai evidentă. Gîndirea elevului este direcționată mai mult de enunț decît de întrebarea problemei. „Din acest motiv trebuie să se acorde o atenție specială analizei datelor în funcție de întrebarea pusă"[3].

Pentru a dezvălui dacă procedeul metodic de compunere a problemelor după dicționarul întrebărilor are vreo influență asupra „gîndirii productive" a elevilor la clasele a II-a, a III-a și a IV-a am folosit următoarea metodă de în-

[3] Al. Roșca și colectiv. *Creativitate, modele, programare.* Ed. științifică, București, 1967, p. 31.

vestigație : am ales 17 întrebări dintre cele mai semnificative. Le-am dat elevilor sub formă de chestionar cerîndu-le să elaboreze mintal enunțuri pentru fiecare întrebare și să noteze în dreptul întrebării operația prin care se rezolvă. După 10 lecții în care în partea a doua a lecției s-au făcut exerciții de compuneri de probleme după dicționarul întrebărilor s-a repetat chestionarul. Rezultatele la prima probă arată că la toate clasele se înregistrează un mare număr de greșeli. La clasele a II-a și a III-a majoritatea elevilor se grupează între 9—11 răspunsuri exacte din 17 posibile, iar la clasa a IV-a în jurul a 12—14 răspunsuri tot din 17 posibile. Semnificativ este faptul că la întrebările care cereau mai multe enunțuri care se rezolvau prin operații diferite, nici un elev din cei 98 chestionați n-a dat răspuns complet.

La proba a II-a majoritatea elevilor se grupează între 12—14 răspunsuri exacte, iar numărul crește vizibil de la clasă la clasă. Aceasta demonstrează că procesul de analiză și sinteză, care se dezvoltă pe baza procedeului metodic de compunere și descompunere a problemelor, folosind dicționarul întrebărilor, este mult mai productiv decît procedeul obișnuit.

Al doilea procedeu constă din compuneri de probleme pe bază de analogie. La școlarul de clasa I, în prima fază, analogia în compunerea de probleme se referă numai asupra datelor. De multe ori enunțul și întrebarea sînt identice cu originalul. Treptat, pe măsură ce intervine experiența, în clasele următoare, se renunță la identitatea enunțului, păstrîndu-se numai identitatea întrebărilor

Al treilea procedeu se referă la transpunerea problemelor în exercițiu cu litere. De exemplu : „La o alimentară se găsea o cantitate de orez în valoare de 1 600 lei. Din această cantitate s-au vîndut într-o zi 60 kg cu 8 lei kg. Cîte kg de orez au mai rămas ?".

Se notează convențional cu cîte o literă cantitățile și costul : $a=1\,600$; $b=60$; $c=8$. Transpunerea în exerciții se realizează prin cele două căi de rezolvare a problemei :

$$(a:c)-b \text{ sau } \frac{a-(b\times c)}{c}.$$

Al patrulea procedeu constă din compuneri de probleme după date numerice. Exemplu : Să se compună o problemă cu datele : 4; 9; 324.

Al cincilea procedeu cuprinde compuneri de probleme după exerciții. Exemplu : Să se transcrie sub forma unei probleme exercițiul $54-24:6=$.

Al șaselea procedeu utilizează exerciții de complicare a unei probleme Exemplu : „La un magazin s-au adus o dată 60 m stofă, a doua oară cu o treime mai mult. Ce se mai poate adăuga ca să rezolvăm această problemă prin patru operații și să răspundă la întrebarea cîte costume s-au confecționat ?"

Al șaptelea procedeu constă din compuneri de variante de probleme după cuvinte și expresii cu sens matematic. Ca exemplu se dau cuvintele : muncitor, „zile muncă", „de două ori mai mult", „cheltuit". Alcătuiți cît mai multe probleme cu cuvintele acestea.

Al optulea procedeu înglobează compuneri de probleme care să furnizeze cît mai multe informații. De exemplu, compuneți o problemă din care obținem informații despre : suprafața C.A.P. cultivată cu cereale și legume ; cantitatea

recoltată la ha ; cu cît s-a încasat mai mult de pe suprafața cultivată cu legume ?; care este venitul la un ha de legume, în comparație cu un ha de cereale ?

Desigur lista rămîne deschisă. Procedeele pot fi aplicate nu numai la clasele a III-a și a IV-a, ci și la elevii cu o gîndire matematică mai dezvoltată din clasele mai mici folosind fișele „de dezvoltare" [4].

Fiecare procedeu implică un anumit grad de efort. Primul îi familiarizează pe elevi cu noțiunea de problemă. Dacă elevii nu stăpînesc bine alfabetul problemei nu pot să rezolve și să compună probleme. Cu alte cuvinte, informația nouă este generată de informația veche. Pasul următor îl constituie încercările de a compune probleme după model, paralel cu rezolvarea de probleme din manual sau din culegeri. În această perioadă, ca de altfel și în cele următoare, aprecierea pozitivă a succesului, oricît ar fi de minim, este stimulatoare.

În procedeele 3—5 elevii observă corelația dintre datele numerice, exerciții și probleme. Mulți elevi rămîn cu ideea — în lipsa acestei corelații — că exercițiile și problemele sînt capitole fără legătură. Efortul gîndirii constă în a găsi o varietate de enunțuri și întrebări la fiecare exercițiu. Numărul problemelor ce se pot construi pe un exercițiu este nelimitat. Totodată, transpunerea unei probleme în exercițiu cu litere întărește ideea de generalizare, întrucît la același raționament datele numerice pot să difere. Acest procedeu este și un veritabil exercițiu de pregătire a elevilor în vederea aflării valorii numerice a unei expresii algebrice — capitol ce intervine în clasa a VI-a.

Procedeele următoare măresc gradul de dificultate prin faptul că elevii transpun situații din realitate în formule matematice din care să obțină o serie de informații pentru activitatea practică.

La prima lucrare de control privind procedeele 2—7, dată elevilor înainte de experiment, (a II-a, a III-a și a IV-a), rezultatele au fost minime. Abia 2—3 elevi din clasă au reușit să răspundă la întrebările de la punctul I—IV. După 20 de lecții în care în partea a doua a lecției s-au folosit procedeele noastre de educare a creativității gîndirii matematice, numărul de elevi care au răspuns corect la întrebările privind ultimele șapte procedee a fost de 50% la clasa a II-a, 58% la clasa a III-a, 72% la clasa a IV-a. De aici rezultă că educarea gîndirii creatoare în domeniul matematicii la școlarul mic este posibilă la majoritatea elevilor. Totuși există un procentaj — destul de mic în comparație cu numărul elevilor din clasă — care se opresc în general la procedeul V.

Metodica educării creativității matematice reprezintă un sistem deschis continuu, perfectibil, ale cărui componente sînt asemenea treptelor unei scări. O parte din elevi înregistrează progrese parcurgînd treaptă cu treaptă, în timp ce alții, cu o gîndire mai rapidă parcurg două sau trei trepte simultan. Și aici ca și în celelalte procese ale învățării, individualizarea educării creativității matematice, cerută de natura psihologică a fiecărui elev, conduce la rezultate bune folosind „fișele de dezvoltare".

---

[4] Vezi prezentarea cărții lui R. Dottrens: *Individualizarea învățămîntului*, de M. Vasilescu, în „Revista de pedagogie", nr. 8, 1972.

OCTAVIAN OPRICĂ
cercetător — Institutul de științe pedagogice

Activizarea elevilor la orele de limbă străină

Analiza metodelor active ne evidențiază o legătură foarte strînsă cu dezvoltarea psihologică a copilului. În acest fel, riscul de a greși este foarte mic și putem de fiecare dată să evaluăm obiectiv reușitele și erorile.

În învățarea limbilor străine la clasele mici problema metodei a fost foarte acută, întrucît nu a existat pînă de curînd o experiență concludentă în această direcție. Adoptarea unei metode implica însăși ideea de învățare la această vîrstă și succesul experimentului ca atare. După 6 ani de predare în acest sistem, constatăm că am pornit pe un drum bun, confirmat de rezultatele practice.

Dezvoltarea școlarului de 7—8 ani cere mișcare și această mișcare (nu numai fizică, cum sublinia G. G. Antonescu) trebuie folosită în activitatea de învățare. Copilul nu trebuie să aibă impresia că face o activitate obositoare care se adaugă întregului efort de integrare în viața școlară, ci trebuie ținut în permanență activ (*busy* — cum spun englezii) cu lucruri noi și variate.

Cînd s-a luat hotărîrea începerii învățării unei limbi străine din trimestrul al doilea al clasei întîi, am gîndit o modalitate practică pentru a vedea valoarea activității dinamice la lecțiile de limbă engleză. Cele două grupe cu care am lucrat, destul de omogene și fără diferențe de nivel intelectual, au avut o tratare diferențiată, tradusă în două moduri distincte de desfășurare a lecției. Am planificat primele ore la o clasă cu elemente preponderent statice de tipul „Unde este. . ?", „Ce e asta ?", „Este un (o)...", iar la cealaltă clasă elemente dinamice „Du-te", „Vino", „Stai jos", „Ridică-te", însoțite de mișcări. Am pus deci în prima variantă accentul pe poziții spațiale ale obiectelor și ființelor, iar în cea de-a doua pe verb, pe mișcare, direcție și sens. Din punct de vedere al exigențelor experimentale am fost foarte aproape de condițiile ideale : eșantion asemănător, profesor identic, procedeul fiind singura variabilă. Am observat reacțiile și comportarea elevilor pe parcursul a 10 activități (cam 3 săptămîni de activitate).

În acest timp s-a însușit cam același volum lexical la cele două grupe. Comparativ, prezentăm situația din primele ore :

Grupa I (elemente statice)

This is a pencil

pen
pencil-box
desk

The pencil is on the desk

pen
pencil-box

Where's the pen ?

pencil
pencil-box

Is the pencil in the pencil-box ?

pen

Yes, it is

No, it's on the desk

What's this ?

It's a pencil

desk
pencil-box
pen

Total 16 cuvinte

8 structuri

Grupa a II-a (elemente dinamice)

I'm going to the door

window
blackboard
map

I'm opening the door

closing | window

I'm taking the pencil

pen
pencil-box

Where are you going ?

What are you doing ?

Total 17 cuvinte

4 structuri

Ca modalitate de lucru în prima variantă s-au demonstrat structurile : „This is a... și „The... is on the desk", iar apoi s-au exersat prin substituție și prin transformare întrebările : „Where's the.. ?" și „What's this". Pentru conștientizarea sensului expresiilor s-a folosit întrebarea generală „Is the... in the pencil-box ?" cu răspuns afirmativ și negativ. Pentru exersarea întrebărilor s-a folosit atît exercițiul structural de substituție, cît și solicitarea elevilor de a „juca rol de profesor" pentru a crea o situație normală de folosire a întrebărilor. În orele în care s-a prezentat și exersat materialul la grupa I toți elevii și-au însușit mulțumitor materialul de limbă, chiar dacă s-au făcut eforturi de a depăși unele greutăți generate de comportamentul elevilor, pe care le vom prezenta mai departe.

La grupa a doua demonstrarea a fost făcută prin deplasările profesorului și executarea de către acesta a acțiunilor desemnate de structura „I'm... ing to".. și „I'm... the.. ". După aceea, elevii au exersat structurile ca răspuns la ordinul dat de profesor „Go to the... !", cu încurajarea prin gesturi și mimică a executării acțiunii, mai întîi în liniște și apoi cu descrierea a ceea ce se execută.

Elevii nu au fost solicitați să rostească ordinele și de aceea ele nu au fost incluse în repertoriul descris. Pentru o consolidare a structurilor învățate s-a recurs la exercițiul de substituție și la cel de întrebare-răspuns, în care caz elevii au pus și întrebări celui care făcea acțiunea. Întrebările model au fost rostite de profesor cu răspunsul individual al celor ce executau acțiunea și apoi de întreaga clasă în cor și pe grupuri mai mici, pentru a se controla și calitatea exprimării.

La ambele grupe exersarea a alternat cu momente de relaxare, cînd copiii audiau înregistrări de cîntece, cîntau și învățau „nursery rhymes" (mici poezioare pentru copii). În unele cazuri s-a prelungit perioada de exersare, pentru a se observa limitele de oboseală la cele două procedee și reacțiile elevilor la această stare. Grupa pe care am numit-o convențional „statică" pierdea atenția după 15—20' și dădea semne de oboseală care se manifestau fie printr-un comportament evaziv (treceau la altă preocupare, străină lecției), fie inhibitiv (somnolență, reacții verbale mecanice).

Cealaltă grupă își menținea mult mai bine atenția — chiar pînă la 40—45' — și nu manifesta semne de oboseală sau comportamente aversive. După această perioadă, convingătoare după opinia mea, am lucrat uniform la cele două grupe, căutînd să compensez activitățile în așa fel, încît și grupa „statică" să încerce elemente dinamice, dar și invers. S-a observat apoi că elementele dinamice erau foarte ușor și repede recepționate în grupa „statică", pe cînd grupa „dinamică" a primit cu greu și chiar a evitat elementele statice.

Experimentul a dovedit valoarea deosebită a activizării în forma învățării prin mișcare, dialog, gesturi, mimică, dramatizare. Lecția de limbă străină a căpătat o tentă de joc, de mimare a unor situații veridice și a fost simțită ca ceva cu sens (meaningful) și deci comparabil cu limba maternă. Situația de învățare a limbii străine este evident o situație artificială față de învățarea limbii materne în familie, dar vîrsta copiilor permite reluarea în linii esențiale a etapelor învățării limbii materne : ascultarea pentru educarea auzului, înțelegerea, repetarea, exprimarea spontană. Timpul totuși destul de scurt de învățare exclusiv orală (1 an) nu poate duce încă la crearea condiției de bilingvism. Pentru aceasta se propune coborîrea vîrstei de începere a învățării limbilor străine, care constituie obiectul unui alt experiment ce are ca obiective să stabilească vîrsta optimă și condițiile de organizare a învățării limbii străine pentru formarea bilingvismului, înțeles ca posibilitate de comunicare fără efort aparent în două limbi.

I. ZICHIȘANU

Îmbunătățirea activității instructiv-educative în școlile ajutătoare

Intre problemele de bază ale politicii școlare și pedagogiei actuale este și școlarizarea tuturor copiilor în vîrstă de 6—16 ani. De aceea s-au creat școli ajutătoare unde sînt școlarizați copiii cu diferite debilități mintale. Depistarea acestor copii se face de către comisii ale consiliilor populare pentru protecția copiilor, iar trierea lor de către comisii medicale din care fac parte și psihologi, pedagogi și alți specialiști.

Trierea copiilor cu debilitate mintală se face cu destulă greutate de către comisiile județene și nu totdeauna repartizarea lor la școlile ajutătoare este cea mai potrivită. Așa se întîmplă că sînt admiși, uneori, în școlile ajutătoare copii nevropați, sau într-o stare gravă de epilepsie ; alteori se întîlnesc copii cu defecțiuni mari de văz care necesită tratament medical și care în mod normal ar trebui îndrumați spre școlile pentru nevăzători

Într-o clasă cu 2—3 copii care au crize dese de epilepsie, activitatea didactică și educativă nu mai poate fi desfășurată în mod normal cu ceilalți copii. Ceilalți copii din clasă sînt stînjeniți și chiar ținuți pe loc în dezvoltarea lor intelectuală. În astfel de cazuri se obține greu omogenizarea clasei.

Fiindcă am lucrat la o asemenea școală mi-am dat seama de greutățile întîmpinate și măsurile ce pot fi adoptate pentru îmbunătățirea activității în *școlile ajutătoare.*

O problemă de o deosebită însemnătate pentru buna desfășurare a procesului instructiv-educativ în școlile ajutătoare privește *încadrarea personalului didactic.* În mod nejustificat la aceste școli funcționează, chiar la clasele I—IV, profesori, dar fără a avea o pregătire specială pentru predarea în școlile ajutătoare. Or, se știe, copiii de la 6—12 ani, mai ales cei cu deficiențe psiho-fizice au psihologia lor aparte, ceea ce pretinde o tehnică a predării adaptată acestor condiții. În astfel de clase procesul predării-învățării se deosebește chiar de cel desfășurat cu copiii normali din cl. I—IV și cu atît mai mult de activitatea instructiv-educativă din clasele V—X. Profesorii fac mari eforturi de a se adapta acestui profil de școală.

Considerăm absolut necesar ca toate cadrele didactice de la aceste școli să fie în prealabil pregătite — la începutul anului școlar — timp de 10—15 zile, să se perfecționeze în probleme de psihologie specială, de metodica predării, de comportarea cu elevii, iar în cursul anului să se țină lunar cercuri pedago-

gice, pe centre, cu prilejul cărora să aibă loc şi un schimb de experienţă. De asemenea, opinăm ca, în fiecare an consfătuirile cadrelor didactice de la aceste şcoli să fie organizate la şcoli cu o aleasă activitate, unde să se organizeze expoziţii cu lucrări ale copiilor, cu material didactic folosit în procesul predării-învăţării.

Internatul are o influenţă educativă favorabilă asupra copiilor. Aci găsesc linişte, ordine, curăţenie, sînt feriţi de influenţele negative ale mediului. Se abuzează însă cu viaţa sedentară, cu reţinerea prea mult a copiilor în incinta şcolii şi a internatului, mai ales toamna şi iarna. Este necesar să li se ofere copiilor, pe lîngă joc, ocupaţii manuale ; prin activitatea tehnico-productivă în cadrul atelierelor-şcoală să fie introduşi în procesul muncii, să li se cultive dragostea de muncă, stăruinţa şi disciplina în tot ce întreprind. O atenţie mai mare să se acorde comportării civilizaţiei. Încă din primii ani de şcoală e necesar să li se formeze deprinderi de bună comportare în dormitor, la masă, în clasă, în curte şi în societate.

Cadrelor didactice care lucrează cu copiii din şcolile ajutătoare li se cere să aibă răbdare, înţelegere şi multă blîndeţe. Aşa cum un medic acţionează datorită unei chemări a conştiinţei — aşa trebuie să lucreze profesorii şi învăţătorii de la aceste şcoli. E drept, satisfacţii imediate nu se obţin, dar pe parcurs, copiii simt căldura părintească, caută să facă ceva spre a mulţumi pe cei ce se ocupă cu ei. Important este ca să nu se pornească de la ideea că aceşti copii sînt atît de înapoiaţi încît nu se poate scoate ceva din ei. Personalul didactic să fie animat de convingerea că în fiecare elev încredinţat există ceva bun, care pretinde să-l descoperi, să-l dezvolţi. Fiecare copil să fie încurajat ca să-şi găsească potenţialul de muncă. Ambianţa pedagogică va acţiona asupra scoaterii lui din indiferenţă, din toropeala în care se complace, orientîndu-l spre alternativa pozitivă — dragostea de viaţă, de acţiune. Sistemul de măsuri educative se va bizui îndeosebi la început, pe joc, angajîndu-l pe copil în munca conştientă.

Jocul va îmbrăca întreaga activitate instructiv-educativă începînd de la jocurile libere din curtea şcolii, pînă la jocurile dirijate (tematice şi jocurile didactice). Activitatea prin jocuri, mai ales pentru cele didactice, presupune material adecvat ; tabla magnetică, maşina de socotit, pot fi folosite şi la jocurile didactice. Cum nu toate şcolile dispun de suficient material didactic, acestea se pot confecţiona cu uşurinţă şi de către cadrele didactice.

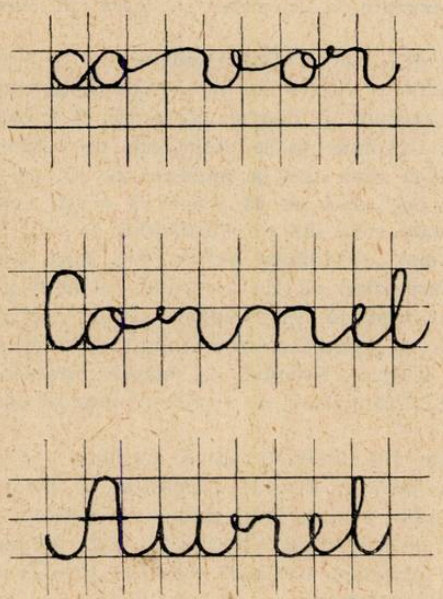
Am constatat că abecedarul pentru şcoala ajutătoare nu are file tipărite *cu silabe*. Copiii lucrează numai la tablă, dar fiecare în parte, iar ceilalţi, în bancă, nu alcătuiesc cuvinte cu litere şi silabe decupate. Este de datoria celui care predă la cl. I să confecţioneze pentru fiecare elev (sînt doar 10—15 într-o clasă) litere şi silabe cu care elevii să lucreze independent. Pentru dezvoltarea vorbirii sînt în comerţ colecţii întregi de jocuri. Să nu se neglijeze nici lucrările personale executate de copii, prin decupări, colorarea desenelor etc.

Îmbunătăţiri serioase urmează să fie aduse şi manualelor destinate şcolilor ajutătoare. Manualele de citire pentru clasa a II-a şi chiar cele de cl. a III-a este bine să aibă şi texte cu litere de mînă — texte care să constituie şi un model de scriere pentru lecţiile de caligrafie. Pentru obţinerea unui scris citeţ, corect, uşor de executat, este nevoie să se renunţe la scrierea verticală pe caiete de aritmetică, să se schimbe forma unor litere de mînă ; de asemenea, credem indicat

să se adopte altă tehnică a executării literelor ; spațiul pe care se scriu literele mici să fie indicat prin linii continue, așa cum sînt liniate caietele tip II, folosite în școlile generale.

Opinăm pentru renunțarea la scrierea literelor luînd ca bază *cercul* și introducerea *ovalului*, obținîndu-se prin scriere înclinarea la 12° — spre dreapta.

Îndeosebi forma literelor o, v, r, p, h, M, G, A, V, trebuie modificată, căci, pe lîngă faptul că aceste litere sînt greu de executat, se pot confunda între ele prin actuala lor caligrafiere, iar scrisul devine lăbărțat cu spații neuniforme între litere. Prezentăm cîteva exemple de scriere folosită în abecedarele școlilor ajutătoare și aspectul grafic al acelorași cuvinte scrise pe liniatura și înclinarea spre dreapta propusă de noi.



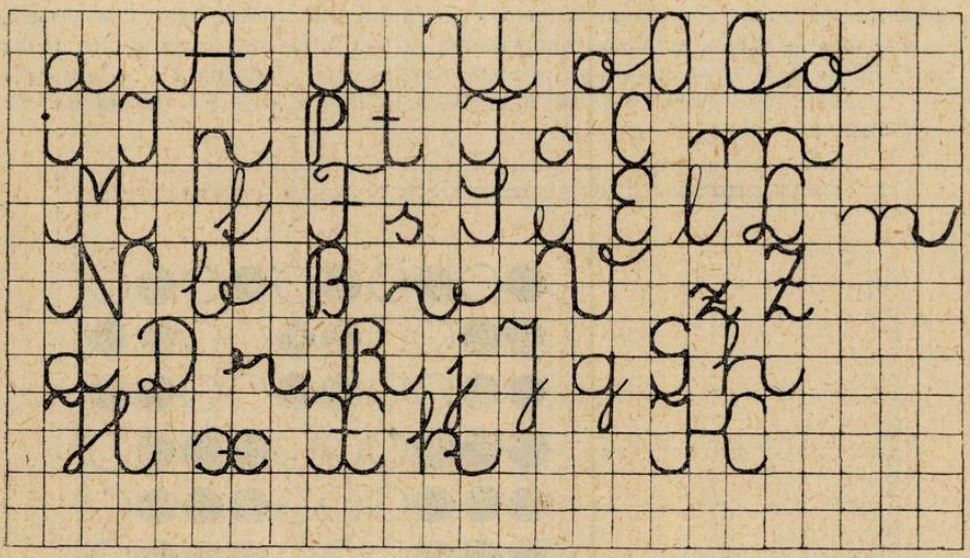
Liniatura caietului de aritmetică din abecedarul școlilor ajutătoare

Scrierea pe caietul tip folosit la școlile generale (literele înclinate la 12—15°)

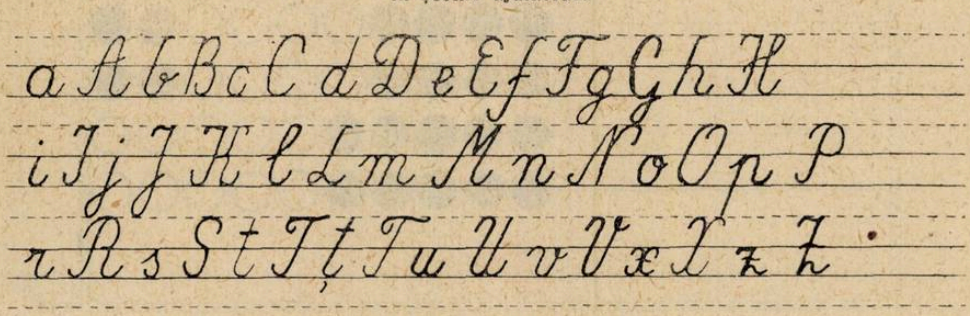
Se poate constăta cît de ușor se pot scrie cuvintele, spațiul care se economisește cînd la baza alcătuirii literelor stă ovalul. Uniformitatea spațiilor dintre litere înlesnește mult citirea textelor.

Prin renunțarea la liniuța ajutătoare la unele litere — *o, a, d, g, i, j, u* se obțin litere asemănătoare cu cele de tipar o, a, d, g, i, j, u. În grafia literelor se pornește de sus în jos, înlăturîndu-se un *timp care e de prisos*. Mai mult, codița strică forma literelor.

Din practică se cunoaște cu cîtă greutate se îndreaptă sau se adaptează un scris învățat greșit în primele clase. Pentru ce să nu-i învățăm pe copiii din școlile ajutătoare scrierea pe care o practică și copiii din școala generală ?



Grafia literelor alfabetului din abecedarul existent
în școlile ajutătoare



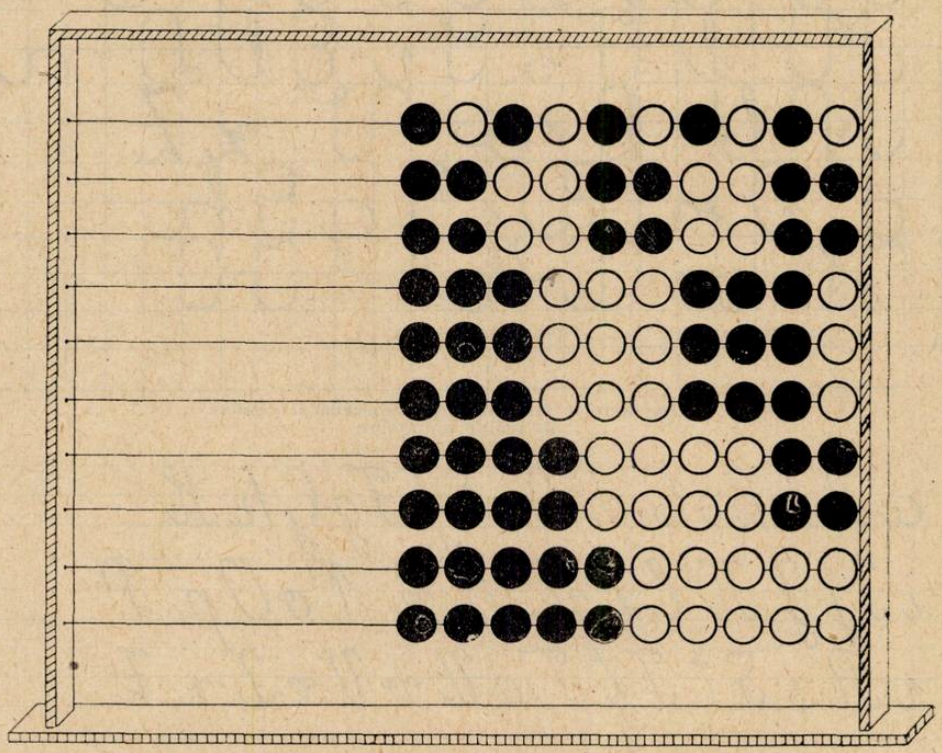
Grafia alfabetului în caietele folosite în școlile generale
avînd ca bază a scrierii ovalul și ca tehnică de execuție
pornirea de sus în jos

Propunem ca abecedarul să aibă la sfîrșit coli decupabile, pe care să fie tipărite *silabe* și grupuri de litere. De asemenea ni se pare indicat (și facem această propunere) ca manualele de limba română să aibă imagini în culori spre a deștepta curiozitatea și interesul copiilor. Manualul de limba română pentru clasa a III-a să aibă aranjate temele după anotimpuri.

În predarea aritmeticii, atît în școlile generale, dar mai ales în școlile ajutătoare, este necesar să se introducă în locul mașinii de socotit tradiționale, mașina de socotit alcătuită de Marin Biciulescu, pe principiul predării mulțimilor sau al ansamblelor. Această mașină dă rezultate foarte bune în predarea numerației, adunării, scăderii și înmulțirii la clasele I-III.

Acest nou tip de mașină de socotit se găsește în comerț cam la același preț cu mașina tradițională, dar, nefiind suficient cunoscută, nu i s-a dat importanța cuvențiă. Deosebirea între cele două mașini constă în gruparea bilelor prin

colorarea lor după criteriul ansamblelor : pe rîndul întîi o bilă albă, una neagră, — una albă — alta neagră ; pe rîndurile doi și trei bilele sînt grupate cîte două ; pe rîndurile 4, 5, 6 — bilele sînt grupate cîte trei ; pe rîndurile 7 și 8 gruparea este făcută pe cîte patru bile ; pe rîndurile 9 și 10 gruparea este făcută pe cîte cinci bile.



Mașina de socotit „Marin Biciulescu" — alcătuită după principiul ansamblelor

Pedagogia modernă, sprijinită pe psihologia copilului de diferite vîrste și cu diferite stări mintale, ne indică procedeul prin care achiziția oricăror cunoștințe noi are loc pe baza experienței personale a fiecărui elev. Această mașină de socotit oferă posibilitatea unor multiple variații de calcul[1].

Pentru învățarea adunării, scăderii și înmulțirii am folosit un material didactic experimentat de mine și care a dat foarte bune rezultate. Materialul l-am întrebuințat sub formă de joc, în orele de activități libere sau în orele educative.

Materialul este un fel de loto — compus din mai multe cartoane (4—6), avînd dimensiunile 15 cm × 24 cm, pe care sînt trase linii care despart cartonul în dreptunghiuri. În fiecare dreptunghi sînt scrise cu cifre mari numerele de la 2—20, dar pe sărite. Aceste cartoane se împart la numărul elevilor care sînt în

[1] Marin Biciulescu, *Scopul și utilizarea noii mașini de socotit cu bile repartizate pe grupe*, „Revista de pedagogie" nr. 4/1970, p. 76.

joc. Un jucător (elev) sau un cadru didactic, la început, ține în mînă plăcuțe de carton de mărimea dreptunghiurilor din cartoanele arătate mai sus. Pe aceste plăcuțe sînt scrise cifrele cu semnul adunării, scăderii sau înmulțirii și cifrele cu care se obțin numerele de pe cartoane. De exemplu, dacă un dreptunghi de pe carton are numărul 14, acesta poate fi obținut astfel : 10 + 4 sau 7 + 7 sau 15—1 sau 20—6. Se confecționează atîtea plăcuțe cîte variante sînt posibile.

2+2	3+4	10-7	5+4
6+6	10+6	6+2	10+5
10+8	3+2	6+5	10+9
10+10	6+4	9+7	9+8
7+6	9+9	7+7	8+8

4	7	4	9
12	16	8	15
18	5	11	19
20	10	17	17
13	2	16	14

Elevul cu plăcuțele strigă, de exemplu, 7 + 7 sau 10 + 4. Elevul care are pe carton numărul 14 ridică mîna, primește plăcuța și o așază peste numărul 14 de pe dreptunghiul scris pe carton. Cine observă și cere plăcuța mai întîi este avantajat. Cîștigă cel care a completat mai multe dreptunghiuri cu plăcuțe. Acest jucător distribuie mai departe plăcuțele. Prin joc copiii au deprins să învețe cu ușurință adunarea, scăderea pînă la 20, apoi pînă la 100. Am folosit aceste jocuri cerute cu insistență de elevi. Firește, nu este indicat să se abuzeze de folosirea acestui tip de joc.

Cu rezultate și mai bune am folosit acest joc la învățarea înmulțirii.

5×2	4×4	6×4	4×9
7×6	7×5	9×9	9×4
3×7	8×4	6×3	6×9
5×8	8×6	9×3	6×2
4×4	6×6	6×7	8×9

10	16	24	36
42	35	81	21
36	32	18	54
40	48	27	12
10	36	42	72

În practica la catedră am folosit și alt material didactic. Pentru a prezenta de exemplu înmulțirea cu 6 am tipărit cu un șablon aceleași figuri, de exemplu capul unui copil, în număr mare. Pe un carton îndoit, ca și cînd ar avea o stinghie suport pentru așezarea materialului didactic, se așază grupe de cîte șase figuri. Prima figură din grupă va fi colorată, într-o culoare albastră, de pildă, reprezentînd grupa cu șeful ei. Cînd am ajuns cu materia la tema : 4 × 6 am așezat patru pachețele cu 6 figuri din care una colorată. La dreapta suportului am așezat cartonașe pe care era scris 4 × 6 = 24. Acest procedeu face ca să se lucreze concret și activ de la începutul lecției. Urmează apoi scrierea pe un carton mare, liniat în pătrățele, tabla înmulțirii după modelul de mai jos :

Tabla adunării și înmulțiirii

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
3	6	9	12	15	18	21	24	27	30
4	8	12	16	20	24	28	32	36	40
5	10	15	20	25	30	35	40	45	50
6	12	18	24	30	36	42	48	54	60
7	17	21	28	35	42	49	56	63	70
8	16	24	31	40	48	56	64	72	80
9	18	27	36	45	54	63	72	81	90
10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

În orele de predare-învățare elevii deprind înmulțirea căutînd pe orizontală și verticală cifra de la intersecție. La început elevii se descurcă mai greu, dar treptat se obișnuiesc să lucreze, să observe, și să înțeleagă că, de exemplu, 7 × 8 = 56, dar pe 56 îl găsim și la intersecția 8 × 7 (=56).

Acest carton scris cu tabla înmulțirii se așază la loc vizibil în clasă și se folosește ca joc didactic cu cartonașe pe care este scrisă operația (7× 8), iar pe un carton mai mare, rezultatul (56) ; pe cartoanele pe care le au jucătorii se suprapune plăcuța (de la cel care strigă). Copiii urmăresc și tabla înmulțirii.

Un alt joc folosit în procesul predării-învățării matematicii l-am intitulat „Vînzătorul și cumpărătorul". Se folosesc plăcuțe pe care sînt scrise numere, numere pe care le considerăm monede de schimb (lei). Cu ajutorul elevilor se alcătuiesc probleme scurte, simple. Cumpărătorul se duce cu 25 lei, de exemplu, la magazin să-și procure diferite mărfuri. Ce poate cumpăra ? 2 kg zahăr a 9 lei. Vînzătorul trebuie să-i dea restul. Cumpărătorul verifică dacă s-a făcut bine socoteala. Cu acest joc îi introducem pe copii în preocupările vieții sociale, le deșteptăm interesul de cunoaștere, îi facem să se exprime liber, clar și cursiv, îi învățăm cum să se poarte în localuri publice în diferite situații și împrejurări. Jocul dezvoltă atenția și judecata copiilor.

Pentru organizarea jocurilor didactice la aritmetică este bine ca în clasă să fie afișate prețurile mărfurilor mai cunoscute de ei : pîine, zahăr, ulei, suc etc. ; la clasele mai mari să existe prețurile la batiste, ciorapi, cămăși, costume, ghete etc. Pe baza acestor prețuri afișate se compun o mulțime de probleme cu elemente des întîlnite de elevi în viață.

Întrucît din clasa I la școlile ajutătoare se învață tot anul numai cunoașterea literelor, urmînd ca în clasa a II-a să se treacă la citirea textelor scrise cu litere de tipar, propun să se adopte un singur model de liniatură și de formă a literelor atît în școlile generale cît și în școlile ajutătoare. Pentru ce, de pildă, să se ofere copiilor de la școlile ajutătoare ca model alte litere, pe care cu greu le-ar recunoaște în alte texte scrise în forma obișnuită, curentă a literelor ?

Am concluziona cu unele observații mai generale desprinse din practica educativă la școlile ajutătoare.

— Școala ajutătoare să nu fie locul de internare pentru copii cu debilitate prea accentuată care ating gradul de imbecilitate (accese de epilepsie, nevropări, care reclamă dese internări în spital). Acești copii să fie îndrumați spre școli speciale unde li se aplică tratamente medicale.

— Cadrele didactice de la aceste școli să fie selecționate dintre cele cărora în prealabil li s-a făcut instruirea specifică locului de muncă unde vor lucra. Să se organizeze schimburi de experiențe între colectivele didactice ale școlilor ajutătoare.

— Elevii acestor școli să nu fie ținuți departe de viața civilizată a societății. Școlile ajutătoare să fie înzestrate cu material didactic și dotate cu laboratoare, ateliere-școală și terenuri de cultură. Copiii să fie introduși treptat în procesul muncii. Prin joc și muncă, copiii vor îndrăgi viața, vor fi pregătiți pentru a avea un rost în societate, să nu constituie o povară pentru familie și pentru societate.

— Personalul didactic și ajutător de la școlile generale să-și facă un punct de onoare de a instrui și educa pe toți copiii încredințați și numai în cazurile extrem de grave să ajungă la propuneri pentru școlile speciale. De altfel cei cu deficiențe accentuate trebuie luați în evidență și tratați încă de la grădiniță, de către serviciul medical

— Să se găsească o formă de stimulare prin distincții, daruri, cărți, unelte etc. și pentru copiii din școlile ajutătoare.

Selecționarea și perfecționarea directorilor în condițiile modernizării învățământului

VIOREL ALECU

Informația și experiența directorilor, pe plan național și mondial, cu privire la renovarea conținutului învățământului și tehnologiei didactice corespund oare cerințelor actuale și de perspectivă pe care documentele de partid le pun în fața școlilor din patria noastră? Pentru a răspunde la această întrebare am întreprins o investigație, bazată pe aplicarea unui chestionar, prin care se urmărește nivelul de pregătire al acestora, constatat prin părerile exprimate de ei cu privire la problemele conducerii, la modernizarea învățământului, la distribuirea timpului lor de muncă între principalele activități în care poate fi antrenat directorul unei școli etc.

Chestionarul a fost aplicat unui număr de 160 de directori din județele Cluj, Constanța, Dolj, Iași, Neamț, Sibiu

Contactul cu datele culese de pe teren ne orientează către o pregătire a directorilor corespunzătoare unor sarcini mai vechi ale învățământului (controlul procesului didactic, buna gospodărire a localului), către cunoașterea numai generală a sarcinilor pe care recentele documente de partid le pune în fața școlii și către o orientare nu totdeauna sigură în problemele introducerii noii tehnologii cerute de progresele actuale ale științei și tehnicii.

Munca de conducere cere calități specifice, potențate într-o măsură mai mare decît în oricare altă activitate, de aceea ne pare surprinzător că selectarea directorilor nu a fost efectuată după criterii obiective, științifice. Numai așa se explică faptul că din cei 160 de directori 75 (46,87%) răspund că au primit această muncă din spirit de disciplină, 39 (24,37%) pentru a contribui la sprijinirea procesului de învățământ, iar 46 (28,42%) din ambele motive.

La întrebarea: *Din ce considerente vă interesează munca de director?*, răspunsurile sînt vagi. Directorul unui liceu dintr-un centru economic și cultural al țării noastre face astfel de afirmații: „Munca de director dacă este privită ca muncă de mare răspundere și cu tot simțul de răspundere (sic) devine o pasiune și pentru că numai astfel directorul poate fi în școală un îndrumător al muncii instructiv-educative. Mă interesează toate aspectele muncii directorului, nu numai acelea care cad în obligația mea prin planul general al școlii" Mulți dintre directorii care au dat răspunsuri la întrebările din chestionar nu s-au referit la documentele Partidului Comunist Român privitoare la conducere.

Faptul că directorii sînt dominați de preocupări administrative și de „îndrumarea procesului de învățământ", concepută ca o obligație de serviciu, adică, de fapt, tot administrativă, cei mai mulți dintre ei asistînd la lecții formal, fără a da soluții eficiente, pune sub semnul întrebării rezultatele efective ale muncii de conducere.

Gruparea unor date statistice scoate în evidență cu mai multă pregnanță afirmația noastră. Astfel, 127 de directori acordă între 30—60% din timpul lor asistenței la ore, 115 sînt reținuți între 10—40% de probleme administrative, în timp ce 138 de directori își dedică 10—30% din timp pregătirii și pre-

dării unor ore de specialitate, iar 132 reușesc să citească și să gîndească asupra dezvoltării învățămîntului în aceeași proporție (10—30%). Este interesant de subliniat faptul că un număr de șapte directori afirmă că nu au posibilitatea să acorde o fracțiune cît de mică de timp pentru studiu, redactarea de materiale, reflexii asupra dezvoltării învățămîntului.

Următoarea categorie de întrebări din chestionarul aplicat de noi, cea mai numeroasă din toate, a fost elaborată în scopul de a constata care este orientarea directorului în munca pe care o desfășoară, dacă acesta își propune anumite obiective sau „se descurcă" spontan, fără a fi gîndit în prealabil ceea ce are de făcut, care sînt țelurile activității sale și dacă în alegerea acestora merge în ritm cu vremea sau este depășit de dezvoltarea învățămîntului din țara noastră. În acest scop, unele întrebări se referă la modernizarea procesului de învățămînt, atît în ce privește conținutul, cît și metodele și mijloacele folosite în lecție.

O lectură atentă a răspunsurilor la întrebările din chestionar ne relevă o mai judicioasă orientare a conducătorilor de școli în unele direcții care au fost abordate în învățămîntul nostru încă de acum cîteva decenii — fără să sufere restructurări sau modificări esențiale — și nesiguranța, precum și oscilația directorilor în problemele actuale.

Astăzi, nemaifiind posibil pentru conducătorul unei instituții să-și desfășoare activitatea fără obiective precise, fără o recunoaștere a propriilor sale calități în raport cu munca pe care o desfășoară, ne-am propus să constatăm dacă directorii au reflectat asupra însușirilor pe care trebuie să le aibă pentru a corespunde sarcinilor. Lăsînd la o parte faptul că unii dintre ei nu au putut enumera șase calități pe care le presupunem necesare unui profesor pentru a fi promovat în munca de director, cei mai mulți au răspuns după o formulare care era valabilă și acum douăzeci de ani: nivel politic și ideologic, pregătire profesională și pedagogică, spirit organizatoric, principialitate, exigență, bun gospodar, bun coleg etc. Numărul celor care au trecut între calitățile necesare unui director : piritul de inițiativă, receptivitatea la nou, este mult mai mic (spirit de inițiativă 32, receptivitate la nou 24). Nici unul nu a făcut însă vreo mențiune din care să deducem că directorii școlilor trebuie să gîndească și să ofere soluții cu privire la dezvoltarea învățămîntului din patria noastră în viitoarele decenii. Atunci cînd li s-a cerut să precizeze obiectivele pe care și le propun în cadrul asistenței la lecții, ei au răspuns corect, folosind unele formulări mai vechi: pregătirea profesorilor, pregătirea elevilor, nivelul științific al cunoștințelor predate, dezvoltarea gîndirii logice, legarea învățămîntului de practică, de producție, notarea elevilor, consemnînd și unele obiective minore (ținuta elevilor în oră). Un număr cu totul redus dintre directori s-au referit la necesitatea folosirii în lecție a metodelor moderne. Despre obiectivele enumerate mai sus, cu excepția legării școlii de practică, de producție, se vorbea imediat după reforma învățămîntului, adică începînd cu anul școlar 1949—1950. Această constatare este sinonimă cu faptul că mulți directori nu mai citesc materiale de specialitate, nu sînt informați la zi. Ei nu sînt convinși că activitatea din școală urmărește anumite obiective educaționale de realizarea cărora depind: „afirmarea personalității umane", „dezvoltarea umanismului și democrației socialiste".

Cu multă seriozitate — pe linia unor soluții de viitor — trebuie privită pregătirea directorilor în domeniul problemelor modernizării conținutului învățămîntului și a tehnologiei didactice.

La întrebarea: *Ce materiale în legătură cu modernizarea învățămîntului au trezit interesul și preocuparea dumneavoastră?*, directorii școlilor din mari orașe ale țării, centre universitare, nu au putut răspunde, căutînd ieșirea din impas prin formulări vagi, fără a putea da adesea un singur nume de autor, titlul unei singure lucrări. Astfel, din 34 de directori dintr-un recent centru de învățămînt superior, unul singur a fost capabil să citeze două lucrări cu titlul și numele autorilor, ceilalți s-au menținut în formulări generale, citînd numai titlurile unor reviste, adesea nici atît. În orașul Piatra Neamț, din 17

directori studiază materiale de actualitate 3; la Constanţa din 25 numai 1, la Cluj din 26 directori 3 răspund satisfăcător la această categorie de întrebări.

Rezultatele centralizate pe toate oraşele unde s-a aplicat chestionarul arată că din cei 160 de directori se informează numai 19, ceea ce reprezintă un procent de aproximativ 12%. Această situaţie ne dă de gîndit cu privire la realitatea din şcolile de pe întinsul ţării noastre care nu beneficiază de condiţii culturale similare celor din localităţile unde au fost aplicate chestionarele.

Dacă cei mai mulţi dintre directori nu se informează cu privire la modernizarea învăţămîntului prin lectura lucrărilor publicate în ţară şi în străinătate sau din studierea articolelor apărute în revistele de specialitate este aproape sigur că aceştia nu vor putea introduce şi sprijini aplicarea în şcoala pe care o conduc a metodelor, procedeelor şi tehnicilor moderne. Astfel, la întrebarea referitoare la metodele active de predare, la avantajele şi dificultăţile pe care le implică utilizarea lor, răspunsurile nu sînt numai incomplete, dar şi formale, improvizate, fapt ce dovedeşte că ele nu oglindesc o realitate, ci au fost date pentru a face faţă unei situaţii.

Procentul de directori care au reuşit să introducă în şcolile lor metodele active de predare este egal cu acela obţinut pe eşantionul nostru la întrebarea cu privire la materialele citite în legătură cu modernizarea învăţămîntului (12%).

Cu privire la introducerea tehnicilor moderne, răspunsurile oglindesc realităţile din instituţiile de învăţămînt, dar şi pregătirea directorilor. Majoritatea acestora pomenesc de pik-up, magnetofon, diapozitive, diafilme, filme, mijloace de învăţămînt care au luat o extindere atît de mare în practica şcolară, încît sînt considerate de mulţi ani ca obişnuite, în nici un caz ca elemente de modernizare.

Directorii şcolilor care au răspuns la chestionar în trimestrul al II-lea al anului 1972 nu puteau cunoaşte lucrările Conferinţei Naţionale, dar erau obligaţi să fie informaţi cu privire la prevederile stabilite la cel de-al X-lea Congres al P.C.R. Spiritul documentelor la care ne-am referit este acela al unor soluţii practice pentru integrarea elevilor şi studenţilor în producţie imediat după terminarea studiilor, punîndu-se accentul în mod deosebit pe educarea tineretului, astfel încît să iubească munca prin care îşi aduce contribuţia la întărirea patriei, la construirea socialismului şi comunismului pe pămîntul ei.

Desigur, grija pentru asigurarea bazei materiale a practicii este foarte importantă, toţi directorii care au completat chestionarul consemnînd cîte ateliere au şi pentru ce profile de meserii sînt instruiţi elevii din şcoala pe care o conduc, dar asupra rezultatelor educative ei fac referiri foarte generale, de unde deducem că acestea nu au fost urmărite cu suficientă atenţie, nu au fost analizate şi discutate periodic cu toţi factorii interesaţi (profesori-maiştri, ceilalţi profesori, profesori-diriginţi etc.). Această realitate puţin îmbucurătoare rezultă în mod evident din răspunsurile date. Chiar puţinii directori care au dat dovadă de o pregătire serioasă printr-o lectură bogată şi printr-o preocupare permanentă pentru problemele modernizării învăţămîntului răspund formal la acest punct, prin referiri cu totul generale.

Să prepusunem că, în mod firesc, prima grijă a directorilor era asigurarea unor locuri de muncă pentru elevi şi dotarea acestora, iar rezultatele educative vor fi urmărite abia în faza următoare, după crearea tuturor condiţiilor. Dar, şcoala fiind o instituţie în care se face în primul rînd educaţie, rezultatele educative ale acestei activităţi trebuiau urmărite încă din primul moment.

Premisa că directorii, în calitatea lor de conducători ai instituţiilor de învăţămînt, sînt selectaţi dintre cei mai competenţi profesori se cere confirmată de poziţia acestora faţă de locul specialităţii lor în viitoarele planuri de învăţămînt, de atitudinea faţă de conţinutul viitoarelor programe şi manuale. Pentru a putea conchide asupra orientării directorilor în această problemă, am formulat următoarele întrebări:

— *Care credeţi că ar fi locul specialităţii dumneavoastră în planurile de învăţămînt ale următoarelor decenii?*

— *Cum credeţi că poate fi rezolvată contradicţia dintre creşterea progresivă a cantităţii de informaţii în urma dezvoltării tuturor domeniilor de activitate umană şi numărul limitat al anilor de studiu? Daţi exemple.*

În formularea concluziilor ce se desprind, ne-am izbit de la început de dificultatea rezultată din diversitatea specialităților pe care le au directorii și directorii adjuncți. Totuși, prima constatare ce rezultă dintr-o trecere în revistă a răspunsurilor este, dintr-un anumit unghi, îmbucurătoare. Ea ne conduce către ideea că numeroși directori au nostalgia catedrei.

Cîteva idei foarte actuale se desprind din afirmațiile unora dintre ei cu privire la planurile de învățămînt ale școlii viitorului :

1. Pregătire multilaterală, nu specializare îngustă a elevilor.

2. Programele să selecteze ceea ce este esențial la fiecare disciplină.

3. Acestea să fie întocmite de către cei care predau la catedră, nu de către specialiști rupți de școală, de învățămînt.

4. Activitatea de întocmire a programelor să fie coordonată în așa fel, încît să se evite supraîncărcarea elevilor, să fie luate în considerație particularitățile lor de vîrstă, care nu permit introducerea imediată a oricărei noutăți științifice în programele școlare.

Marele număr de directori care n-au răspuns la această întrebare referitoare la noile relații ce se stabilesc între profesori și elevi în procesul modernizării sau al celor care au răspuns incompetent demonstrează persistența mentalității vechi în relațiile profesor-elevi. Conducătorii instituțiilor de învățămînt, numai în cazuri cu totul rare, au gîndit să transforme atmosfera rigidă din școală într-o colaborare reală dintre tineret și educatori. Ca o dovadă pregnantă a acestui fapt avem afirmația directorului unei școli generale din Constanța : „Ne aflăm încă la nivelul învățămîntului clasic în ce privește relația profesor-elevi", prin clasic directorul respectiv înțelegînd „învechit", „desuet".

Răspunsurile din chestionar ne vorbesc însă și despre lipsa de preocupare a celor interesați în pregătirea directorilor (inspectoratele școlare, institutele de perfecționare). În acest sens, am cerut să se propună modalitățile de perfecționare rezultate din sarcinile actuale și de perspectivă ale învățămîntului. În majoritatea cazurilor, conducătorii școlilor s-au referit la formele existente, fără nici o propunere novatoare : cursuri de perfecționare, schimburi de experiență etc. Unii au venit totuși cu idei demne de reținut : o culegere de material documentar privind problemele muncii directorilor, un sistem unitar, rațional, de muncă în școală, care să elimine formalismul și supraîncărcarea inutilă etc. Există și propuneri ca postul de director să fie ocupat prin concurs, ca studenții care dovedesc înclinații pentru munca de conducere să fie pregătiți în acest scop încă din facultate, exercitîndu-și aptitudinile pe lîngă directori cu o bogată experiență.

Sintetizînd constatările de pînă acum, putem formula următoarele concluzii :

1. O mare parte dintre directorii școlilor au primit această muncă din spirit de disciplină, fără să aibă calitățile necesare unui conducător și fără să fie atrași de ea.

2. În actuala situație sînt copleșiți de rezolvarea problemelor curente și de activitatea administrativă.

3. Ei se orientează în muncă empiric, neavînd noțiunile de bază ale teoriei conducerii.

4. Nu urmăresc obiective precise în activitatea educativă, nu sînt orientați asupra calităților profesionale și morale de care trebuie să dea dovadă conducătorul unei instituții de învățămînt.

5. Directorii nu sînt preocupați de locul diferitelor discipline, nici chiar de al obiectului pe care îl predau, în planurile de învățămînt ale școlii viitorului, lipsindu-le viziunea prospectivă.

6. Investigațiile cu privire la modernizarea tehnologiei didactice și la noile relații dintre profesori și elevi nu-i interesează pe mulți dintre ei.

7. Unii conducători de școli nu sînt convinși de necesitatea perfecționării lor, nici de modalitățile prin care o pot obține.

Pentru punerea de acord a cerințelor cu privire la selecționarea și perfecționarea directorilor în perspectiva modernizării învățămîntului cu situația existentă propunem :

a) Alegerea conducătorilor de școli să fie efectuată de către cei cărora le revine această sarcină cu tot simțul de răspundere. Nu e totuna dacă în fruntea unei instituții de învățămînt se află unul dintre cei mai buni profesori sau unul dintre cei cu o pregătire profesională mijlocie. Testarea aptitudinilor pentru munca de conducere ar putea

constitui un criteriu eficient în această direcție. Selecționarea directorilor prin concursuri — soluție propusă de către unul dintre cei care au răspuns la chestionar — nu poate fi, de asemenea, decît binevenită, alături de care trebuie luată în considerație cea preconizată în documentele de partid — aceea a alegerii directorilor de către colectivele în mijlocul cărora aceștia lucrează.

b) Directorii să fie informați asupra problemelor științei conducerii, a modernizării procesului de învățămînt.

c) Cursurile de perfecționare să orienteze pe directori spre cele mai actuale probleme ale muncii de conducere. Ar fi necesar ca ele să se bazeze mai puțin pe expuneri și mai mult pe discutarea unor materiale ce au fost difuzate directorilor din timp, pe schimbul de experiență dintre aceștia. Noțiunile fundamentale de știința conducerii și informațiile cu privire la modernizarea învățămîntului nu pot lipsi din asemenea cursuri.

d) În cursurile de pedagogie pe care le audiază și din care sînt examinați studenții facultăților care pregătesc pe viitorii profesori să nu lipsească elementele de teoria conducerii, ținînd seama de faptul că dintre aceștia se vor recruta, peste un număr de ani, viitorii directori.

e) Școlile experimentale în care sînt amplasate cercetările Institutului de științe pedagogice să devină școli model, încadrate cu personalul didactic și de conducere cu o pregătire serioasă și cu o experiență bogată, dar și dotate cu cele mai moderne mijloace de învățămînt. În aceste instituții pot avea loc periodic schimburi de experiență între directori.

f) Soluțiile propuse mai sus pot fi completate, după posibilități, cu trimitere la stagii de studiu.

Ipoteze în legătură cu unele criterii de ordonare a noțiunilor gramaticale în programele școlare

ALEXANDRU POPESCU-MIHĂEȘTI
Lector la I.C.P.P.D. — București

În cadrul obiectului școlar „gramatică", din numărul de zeci de noțiuni care se învață la școală se detașează prin importanță — în sistemul științei — noțiunile de propoziție, subiect, predicat, verb și substantiv, care în procesul învățării alcătuiesc laolaltă un microsistem. Am putea spune că ele formează suportul științei respective, atît prin cantitatea de informație pe care o înmagazinează, cît și prin relațiile pe care le au între ele și cu celelalte noțiuni gramaticale. Ocupînd un loc central în cadrul științei, trebuie să li se acorde o atenție specială în cercetările și în soluțiile metodice. Cele mai numeroase discuții metodice din ultima vreme, la limba română, sînt legate de problema ordinei în care sînt predate noțiunile. Tot la acest aspect ne vom referi și noi.

Prin tradiție, noțiunile limbii române au fost prezentate în programe școlare și în manuale, la majoritatea claselor, în ordinea: fonetică, vocabular, morfologie, sintaxă. Numai în clasele mici programele au prevăzut noțiuni de sintaxă înaintea celor de morfologie. În momentul de față este alcătuit proiectul unui *Nou sistem de predare a limbii române în școala generală* [1]. Proiectul noului sistem propune ca predarea limbii să înceapă cu sintaxa în toate clasele și în jurul noțiunilor de sin-

[1] Proiectul noului sistem a fost alcătuit de către lector univ. Vasile Teodorescu de la I.C.P.P.D., București, care a utilizat datele furnizate de experiența școlii române și rezultatele cercetărilor și experimentărilor realizate în cadrul Institutului de științe pedagogice.

taxă să fie intercalate, la locul potrivit, noțiunile de fonetică, ortografie, punctuație, lexic, morfologie și stilistică [2].

Noțiunile gramaticale de propoziție, subiect, predicat, substantiv, verb, apar în programă, pentru învățare, cu definiții noționale, începînd cu clasa a II-a. Rezultă că în clasa a II-a elevii vin pentru prima dată în contact cu unele cunoștințe fundamentale ale științei gramaticii — ca obiect școlar — și înțelegerea, învățarea logică a acestui microsistem noțional va avea o importanță deosebită în întreaga perioadă școlară, formînd suportul cognitiv pentru înțelegerea și asimilarea temeinică a sistemului general gramatical. Iată de ce vom analiza ordinea noțiunilor numai de la clasa a II-a.

Programa în uz pentru anul școlar 1972—1973 (pe care o vom numi pentru comparație varianta „A") indică următoarea ordine : propoziția, subiectul, predicatul, substantivul, verbul.

Proiectul *Noului sistem de predare a limbii române* (pe care îl vom numi varianta „B") recomandă ordinea : propoziția, predicatul, verbul, subiectul, substantivul (și conjuncția *și).*

Deci, varianta „A" hotărăște să se predea întîi toate noțiunile sintactice și pe urmă cele morfologice, iar varianta „B" propune intercalarea noțiunilor morfologice printre cele sintactice, acordînd prioritate valorii sintactice [3] la noțiunile corelate (predicat-verb, subiect-substantiv). Dacă pentru asigurarea formulării științifice ordinea noțiunilor este lipsită de importanță, de cele mai multe ori, pentru înțelegerea și învățarea logică — mai ales la clasele mici, cînd gîndirea abstractă este slab dezvoltată — ordinea cunoștințelor va fi hotărîtoare.

În sprijinul opiniei de a se învăța sintaxa înaintea altor componente ale obiectului *limbă* se pot aduce numeroase argumente. Iată cîteva :

— sintaxa poate fi considerată punct de plecare și scop final al învățării obiectului, deoarece procesul comunicării se realizează prin marile unități sintactice : propoziție, frază ;

— cuvintele luate singure — ca unități fonetice, lexicale sau morfologice — nu comunică. Numai cuvintele îmbinate după anumite reguli comunică ceva. Or, cuvintele îmbinate funcțional înseamnă raporturi sintactice ;

— procesul învățării sintaxei este ușurat și de posibilitatea efectuării unor operații logice de recunoaștere, clasificare și de construire a faptelor de limbă, pentru că unele noțiuni sintactice se găsesc într-un raport dialectic cu noțiuni ale logicii : orice judecată este în mod necesar exprimată printr-o propoziție ; există un subiect și un predicat al judecății (ca formă a gîndirii) care coincide, de obicei, cu subiectul și predicatul gramatical etc.

Argumentele de mai sus par suficiente pentru a convinge de necesitatea învățării noțiunilor sintactice înaintea celor de morfologie. Credem însă că dreptul la întîietate în procesul învățării — între noțiunile care aparțin diverselor nivele ale limbii — trebuie stabilit după criterii care reflectă *specificul didactic* al științei limbii, specific văzut prin prisma cerințelor psihologice ale procesului învățării logice.

După opinia noastră, atît învățarea integrală a morfologiei înaintea sintaxei, cît și predarea tuturor problemelor sintactice înaintea celor de morfologie reprezintă soluții metodice care nu reflectă specificul didactic al obiectului *gramatică.*

Specificul didactic al obiectului gramaticii constă în aceea că noțiunile gramaticale au un nivel foarte înalt de abstractizare în comparație cu noțiunile altor științe. Dar nu toate noțiunile gramaticale sînt foarte abstracte, ele prezintă grade variate de abstractizare. Gradul înalt de abstractizare al unor cunoștințe gramaticale nu permite înțelegerea și însușirea lor logică în definiții deplin elaborate, în clasele mici [4]. Aceste noțiuni trebuie divizate și predate cu definiții de lucru, adică predate concentric. Predarea concentrică înseamnă de fapt o învățare pe ocolite, prin restructurări, completări succesive, generalizări parțiale și modificări ale enunțurilor, pînă se ajunge la definiția noțională. Învățarea logică presupune obligatoriu înțelegerea, iar actul înțele-

[2] Proiectul noului sistem a fost supus dezbaterilor în colective de specialiști și de cadre didactice din întreaga țară. Majoritatea județelor au trimis la I.C.P.P.D. București concluziile lor referitoare la proiect.

[3] Ambele variante mai cuprind și cunoștințe de fonetică, ortografie punctuație, dar ele nu fac obiectul referirilor noastre.

[4] Vezi și articolul nostru, *În legătură cu organizarea cunoștințelor de limba română,* în „Revista de pedagogie" nr. 3/1968.

gerii, după opinia noastră, este rezultatul funcțional al trei factori interdependenți cu acțiune simultană :

a) posibilitățile intelectuale ale elevilor (nivelul atins de gîndire) ;
b) treapta de abstractizare și de generalizare pe care se află noțiunea ;
c) experiența cognitivă a elevilor (referențialul[5] sau fondul aperceptiv).

Acești factori reprezintă relația știință-elev și în cumpăna lor trebuie pusă fiecare noțiune pe care o propunem la o clasă sau într-o ordine față de celelalte noțiuni. A programa ca sintaxa să se predea înaintea tuturor ramurilor lingvistice (care alcătuiesc obiectul limba română) înseamnă a recunoaște că toate noțiunile sintactice au un nivel mai scăzut de abstractizare decît noțiunile celorlalte ramuri lingvistice și că elevii posedă, la venirea în școală, mai multe cunoștințe de sintaxă decît de morfologie, fonetică etc., ceea ce nu corespunde realității. Credem că dreptul de prioritate (în special la clasele mici) trebuie să-l aibă nu un capitol sau o ramură lingvistică luată global, ci *acea noțiune* (indiferent de ramura lingvistică de care aparține) *care este mai accesibilă înțelegerii și care își găsește suport în experiența cognitivă a elevilor*, permițînd astfel conectarea noilor legături temporare la cele elaborate anterior, cerință fundamentală de integrare a fiecărei cunoștințe în circuitul funcțional al sistemului. În sprijinul cerinței de a se însuși mai întîi noțiunile sintactice se mai poate aduce și argumentul că scopul principal al învățării gramaticii este îmbunătățirea exprimării elevilor, dezvoltarea vorbirii (nu acela al cunoașterii unor noțiuni teoretice), iar cuvintele capătă valoare de comunicare numai cînd sînt legate în propoziții și fraze, adică în unități sintactice.

Este adevărat că vorbirea se realizează prin unitățile sintactice de propoziție și frază, dar una este *învățarea limbii* — ca mijloc de comunicare — și alta este *învățarea științei despre limbă.*

Învățînd ce este *propoziția, predicatul, subiectul* sau alte noțiuni sintactice elevii nu-și îmbogățesc automat exprimarea.

Ar fi greșit să credem că gramatica este știința care deține în exclusivitate imperiul dezvoltării limbajului. Limba se învață încă din familie și limbajul se îmbogățește și se perfecționează permanent prin dezvoltarea gîndirii și prin însușirea unor modele de vorbire, cerințe la a căror realizare contribuie toate științele, literatura cea mai diversă, activitățile zilnice, revenind totuși gramaticii un rol hotărîtor în fixarea aspectului normat, a corectitudinii limbajului.

Gramatica se învață în școală și ca instrument de dezvoltare a gîndirii și vorbirii, dar și ca știință, așa cum se învață și celelalte științe. Prin simpla definire, recunoaștere sau descriere a unor noțiuni gramaticale nu se dezvoltă vorbirea, dar acestea pot indica un anumit grad de cunoaștere a obiectului gramatică.

În studierea gramaticii ca știință trebuie să se ierarhizeze noțiunile în raport cu efortul solicitat pentru înțelegere și asimilare.

Considerăm că noțiunile de substantiv și de verb sînt mai accesibile școlarilor de clasa a II-a decît noțiunile de predicat și de subiect și de aceea sîntem de părere că trebuie predat întîi substantivul, apoi verbul și după aceea predicatul și subiectul.

Să analizăm întîi nivelul de abstractizare al acestor noțiuni. Copiii cunosc încă din perioada preșcolară și fără un studiu organizat faptul că ființele și lucrurile au un nume. Generalizarea constatării că sînt unele cuvinte care arată numele ființelor și lucrurilor este absolut accesibilă școlarului din clasa a II-a. Definirea noțiunii de substantiv (în forma „cuvinte care denumesc ființe, lucruri etc.") nu aduce nimic nou pentru activitatea gîndirii, nu trece școlarul în alt plan de abstractizare, ci îi comunică numai că fenomenul (cunoscut) *nume al obiectelor* se mai cheamă și *substantiv*. Se dă o informație care presupune numai efort de memorare, nu și de înțelegere, învățînd al doilea nume al unui fenomen știut. Altfel fiind spus, se învață un cuvînt nou, sinonimic, care desemnează aceeași noțiune însușită anterior prin formularea perifrastică „nume ale obiectelor", for-

[5] Vezi și V. Bunescu, *Progresul social contemporan și modernizarea învățămîntului. Direcții de modernizare a școlii românești* (expunere în fața profesorilor care au participat la cursurile de perfecționare).

mulare care exista deja în limbajul activ al copiilor preşcolari.

Noţiunile denumite de substantive nu stau toate pe acelaşi plan de abstractizare. Substantivele care denumesc fenomene cu substanţă (carte, bancă, floare, copil), pentru că realitatea reflectată de ele se adresează direct organelor de simţ, se învaţă mai uşor decît substantivele care demonstrează noţiuni ca: idee, iubire, inteligenţă.

Realitatea reflectată de verb, *acţiunea*, se află pe un plan de abstractizare asemănător cu acela al substantivelor enumerate la urmă. De aceea, propunem predarea verbului după substantiv. Prin experienţa pe care o au, elevii identifică fără dificultate cuvintele care arată acţiuni. Efortul solicitat pentru înţelegerea şi învăţarea noţiunii de verb are caracteristici psiho-pedagogice similare cu cele descrise la substantiv.

Nu putem spune acelaşi lucru despre predicat şi subiect. Subiectul şi predicatul sînt noţiuni inerente, adică existenţa subiectului presupune existenţa predicatului şi bineînţeles că definirea cu înţeles a subiectului nu se poate face fără cunoaşterea predicatului (pe lîngă care se pune întrebarea); existenţa şi definirea predicatului presupune raportarea lui la subiect (căruia îi atribuie acţiuni sau caracteristici). Deci, subiectul şi predicatul sînt noţiuni care se definesc prin raportarea uneia la cealaltă. Fiind noţiuni care nu reflectă fenomene ce se pot percepe prin organele de simţ, ci relaţii dintre fenomene, ele sînt mult mai abstracte decît substantivul şi verbul şi solicită un efort superior pentru înţelegerea şi învăţarea logică.

Să analizăm şi aspectul experienţei cognitive. Încă din prima perioadă a vieţii, copilul percepe materia nu ca pe o masă informă, ci ca pe o sumă de obiecte şi fenomene asociate cu un nume. El întreabă necontenit „ce este aceasta?" sau „cum se numeşte aceasta"? Răspunsurile permanente sînt: " Aceasta este o..." (şi se dă un nume) sau: „Aceasta se numeşte..." Astfel, fondul aperceptiv pentru învăţarea substantivului este asigurat dinaintea venirii în şcoală. Simpla generalizare a acestei experienţe îl conduce să constate că unele cuvinte denumesc. Definiţia substantivului dă numai un sinonim al sintagmei cunoscute „cuvinte care denumesc". Se adresează analogic în primul rînd memoriei şi numai în foarte mică măsură gîndirii.

Din experienţa vieţii preşcolare, copilul ştie că obiectele sau fiinţele acţionează unele asupra celorlalte. Se trece uşor la constatarea că există unele „cuvinte care arată acţiuni" iar de aici la definiţia verbului nu se cere decît înlocuirea unei sintagme cunoscute „cuvintele care arată acţiuni" cu sinonimul „verb (e)".

Deci, fiecare noţiune gramaticală are un alt grad de dificultate în procesul înţelegerii şi al învăţării logice, dificultate creată atît de faptul că se adresează cu pondere diferită organelor de simţ, memoriei sau gîndirii, cît şi de acela al măsurii în care noile cunoştinţe găsesc suport în experienţa cognitivă care va permite conectarea noilor legături temporare la cele elaborate anterior. Substantivul şi verbul se învaţă mai uşor decît predicatul şi subiectul, deoarece primele au un nivel de abstractizare mai scăzut decît ultimele şi în acelaşi timp, îşi găsesc reazim în experienţa cognitivă a elevilor.

Pe măsură ce elevii îşi desvoltă gîndirea abstractă şi după ce au asimilat un fond de cunoştinţe organizat într-un sistem, ordinea noţiunilor devine mai liberă. Noile noţiuni care vor fi acumulate fie că se încadrează în sistemul referenţial, fie că determină restructurarea modelului logic al obiectului, aduc în planul cunoaşterii nu numai un spor cantitativ de informaţii, ci şi o nouă profunzime a reflectării.

Rezultă că, în clasele mai mari, în balanţa raportului dintre logica procesului învăţării (logica didactică) şi logica sistemului ştiinţei ponderea va trece de partea celui din urmă, fără a se neglija cerinţele psihologice ale învăţării, deoarece numai cunoştinţele legate într-un sistem asigură însuşirea temeinică, posibilitatea utilizării lor în diferite situaţii şi dezvoltarea unor capacităţi mintale cum ar fi raţionalitatea, mobilitatea, flexibilitatea şi creativitatea.

Soluţiile propuse de mine nu sînt direcţii de orientare ale instituţiei la care lucrez, ci puncte de vedere personale, care pot coexista cu alte ipoteze pînă cînd cercetările experimentale şi practica şcolară vor alege căile de ordonare a cunoştinţelor cu cea mai mare eficienţă.

Despre educația muzicală în clasele I—IV

N. HINTEA

Ca obiect de învățămînt, muzica este chemată să-și aducă contribuția la educarea și la formarea tinerei generații. Sîntem un popor cu o bogată tradiție muzicală. Muzica, încă din cele mai vechi timpuri, a însoțit pe țăranul român, ca și pe haiducul care lua drumul codrilor. În cîntec omul obidit își vărsa tot amarul zilelor pe care le trăia, ca și micile bucurii care-i umpleau viața.

Nu vom arăta părțile pozitive ale educației artistice în școală, ci doar aspectele negative care au ținut pe loc formarea educației muzicale, împiedecînd muzica să aibă drumul ascendent al celorlalte obiecte de învățămînt: 1. Concepția care a impus programa și manualele școlare. 2. Cadrele care predau orele de muzică și pregătirea lor. Paralel cu ele, prezentăm o nouă concepție — aplicată și verificată de noi mai mulți ani la catedră și o nouă scriere a sunetelor muzicale la începători (elevi de clasa I și a II-a).

I. Analizînd aceste două aspecte, vom scoate în evidență cauzele care fac ca educația muzicală în școala de cultură generală să fie mult rămasă în urmă comparativ cu celelalte obiecte de învățămînt. Aceasta se datorează în mare măsură faptului că programa de învățămînt n-a adus nimic nou în ultimul deceniu, educația muzicală limitîndu-se (la clasele I și a II-a) la învățarea de cîntece după auz, procedeu folosit încă de acum o sută de ani în urmă. Deși la fiecare început de an au apărut programe și manuale școlare, ele n-au schimbat cu nimic rezultatele, multe din ele fiind reeditate.

În clasele I și a II-a programa actuală prevede învățarea unui număr de cîntece după auz. Învățînd muzica numai prin text, apare același fenomen trist al trecutului, cînd un matur vorbea limba maternă, dar nu-i cunoștea forma grafică, deci nu știa să citească.

II. Din totalul orelor de muzică prevăzute în planul general de învățămînt, două treimi se realizează în școală la clasele mici (I-IV), prin ore predate de învățători (cîte două ore săptămînal la clasele I-IV), iar o treime sînt predate de profesori (cîte o oră săptămînal la clasele V-VIII (X), nici aceste ore nefiind predate în totalitate de specialiști (clasele V-X de la sate). Deci, reiese că mai puțin de o treime din totalul orelor de muzică sînt predate de specialiști.

Învățătorul care are la bază liceul teoretic nu stăpînește solfegierea, iar cel ce a făcut liceul pedagogic pierde deprinderea de a solfegia, datorită faptului că în clasele I și a II-a muzica se face numai cu text. Predînd muzica numai cu text în clasele I și a II-a, își formează și el deprinderea și procedee pe care în clasele următoare nu le poate înlocui cu ușurință și în cele mai multe cazuri (peste 80%) folosește aceleași procedee (cîntare cu text fără solfegiere), deși programa prevede în clasa a III-a trecerea la solfegiere.

Mai mult, învățătorul este cel care începe educația muzicală a elevilor și este cunoscut și confirmat de pedagogie faptul că formarea deprinderilor și priceperilor depinde, în cea mai mare parte, de felul cum i s-au prezentat elevului primele noțiuni, de exigența cu care i s-a cerut să redea elementele noi și de felul cum și-a format copilul deprinderile de a le reda. Corespunde pregătirea actuală a învățătorilor acestor cerințe și ce trebuie să facă specialiștii și cei ce răspund de învățămînt ca să le îndeplinească?

Răspunderea pentru această stare de lucru o poartă programa și autorii de manuale, care susțin ca educația muzicală în școala generală să înceapă prin cîntece după auz și nu prin predarea științifică, așa cum se procedează la școlile cu profil muzical. Avînd aceeași vîrstă și pregătire (la șase ani), educația muzicală trebuie să înceapă prin aceleași procedee și metode. Diferența să se facă pe parcursul anilor de învățămînt, în funcție de scopul final diferit. Școala de muzică formează interpreți sau creatori de bunuri spirituale, iar școala generală consumatori ai artei

muzicale. Nu este admis ca unii să-şi însuşească tainele muzicii în mod ştiinţific, iar 95% în mod empiric.

Educaţia muzicală poate fi realizată printr-o concepţie nouă, adecvată scopului urmărit, care să formeze la elevi deprinderi auditive bazate pe relaţii de înălţimi şi durate între sunete.

Experienţa de peste douăzeci de ani de la catedră şi rezultatele obţinute în aceşti ani mi-au definitivat o nouă concepţie, care constă în respectarea celor patru deprinderi fundamentale : a) înţelegerea auditivă şi conştientă a sunetelor ascultate ; b) intonarea lor ; c) precizarea denumirii sunetelor ; d) scrierea lor.

Este necesar ca educaţia muzicală (la clasa I) să înceapă prin exerciţii auditive după propunător, care să fixeze de la început relaţiile de înălţimi şi durata dintre sunete. În exerciţiile auditive se va folosi denumirea notelor (do, re, mi etc.).

Urmează solfegierea corectă şi conştientă a melodiei, apoi însuşirea textului, ca parte aplicativă a melodiei învăţate. Însuşirea textului să se facă cu scopul de a consolida melodia, iar înţelegerea conştientă auditivă a duratelor şi diferenţierea lor vizuală să se facă printr-o nouă scriere (simplificată) a sunetelor muzicale pentru începători. Aceasta reprezintă o succesiune logică de la înţelegerea auditivă a sunetului emis la redarea lui şi apoi la precizarea denumirii şi scrierii lui. Urmînd acest drum logic, nu mai putem începe educaţia muzicală prin cîntece după auz şi nici cu scrierea sunetelor pe portativ care impun începătorului un drum invers (de la scriere la sunet). Începătorul — prin scrierea sunetelor muzicale pe portativ — este obligat să parcurgă mai multe activităţi auxiliare care complică şi împiedică realizarea scopului urmărit : a) precizarea liniei sau spaţiului portativului pe care se scrie nota ; b) denumirea notei ; c) valoarea ei ; d) cîntarea corectă a înălţimii sunetului. Cea mai importantă acţiune (în succesiunea logică a acestui proces complicat) şi anume cîntarea corectă a înălţimii sunetelor se efectuează abia după ce elevii au determinat semnele grafice corespunzătoare. Cîntarea corectă a înălţimii sunetelor nu mai poate fi redată dacă una din cele trei etape anterioare nu se realizează.

Scrierea muzicală, folosind în dezvoltarea sa diferite sisteme, este un fenomen convenţional, o creaţie umană şi poate fi realizată şi în alt mod, dacă este util scopului propus. Pentru evitarea dificultăţilor enumerate mai sus în rezolvarea educaţiei muzicale a începătorilor şi pentru a menţine pe primul plan atenţia concentrată asupra intonării corecte a sunetelor, am folosit un sistem simplificat de notare a sunetelor muzicale.

Sunetul este un fenomen acustic, iar denumirea o formă convenţională ; după ce sunetul este fixat auditiv ca înălţime, îi dăm o denumire convenţională : do-re-mi-do etc.

În procedeul arătat, înălţimea este înţeleasă auditiv, denumirile diferite corespund numărului diferit de vibraţii ale sunetelor, iar durata este redată de forma scrierii astfel :

SOL = sunet şi mai lung=

Sol = sunet lung =

sol = sunet scurt =

s = sunet şi mai scurt =

În sistemul arătat, doimea este scrisă în întregime cu majuscule (SOL-MI-DO), pătrimea are numai prima literă a fiecărei note scrisă cu majuscule (Sol-Mi-Do), optimea se scrie cu toate literele mici (sol-mi-do), iar şaisprezecimea numai cu prima literă mică (s-m-d-).

Nota si (şaisprezecime), pentru a fi diferenţiată de nota sol în scriere (s) şaisprezecimea ,o scriem cu i.

Note mai sus de Si_1 :
do_2 — re_2 — Mi_2
Note mai jos de Do_1 :
si — *la* — *Sol*
(subliniate cu o liniuţă)

Prin această scriere facem o asociere între sunet şi denumire, cît şi automatizarea legăturilor reflexe muzicale între : înălţime — denumire şi durată.

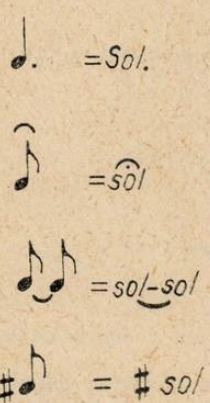
Întărirea legăturilor reflexe începe, în primul rînd, cu prezentarea auditivă a sunetului și, o dată fixată la înălțimea lui reală, denumirea redă mereu aceeași înălțime.

Așa arată un cîntec scris în sistemul mai sus explicat :

MOARA

sol - sol - sol - mi - fa - re - Mi
sol - sol - sol - mi - fa - re - Do
mi - mi - fa - fa - mi - mi - Sol
mi - mi - fa - fa - mi - re - Do

Prin această scriere înlocuim numai semnele grafice care creează greutăți începătorului (portativul și notele pe portativ), restul semnelor le folosim întocmai *.



SOLFEGIU

Do. - mi - Sol - Do_2
si - do_2 - si - la - SOL
La. - fa - Re - La
E - s - f - m - r - DO

mul rînd, de înălțimea sunetului, care se asociază auditiv cu silaba muzicală corespunzătoare, iar durata sunetului se fixează cîntînd (în timp). Prin această notație, elevii începători realizează cu ușurință intonarea corectă a sunetului și legătura dintre înălțimea sunetului și denumirea lui.

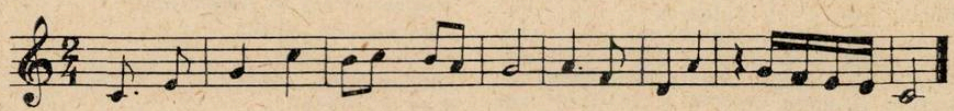
Această scriere are următoarele avantaje :

— atenția se îndreaptă în primul rînd către cîntarea corectă a sunetului ;
— notația este mult simplificată ;
— denumirea sunetului este redată de însăși silaba scrisă ;
— silaba scrisă impune cîntarea corectă a înălțimii sunetului ;
— durata sunetului se fixează în timpul cîntării ;
— nu se greșește denumirea sunetului cîntat ;
— se mărește cîmpul vizual al copilului, reușind să cuprindă și versul următor ;
— se copiază corect ;
— se poate scrie la mașină.

Această concepție este aplicată de mai mulți ani la Școala generală nr. 171 din București și la alte școli generale din sectorul 8.

Pentru realizarea noii concepții a educației muzicale, cît și a noului sistem de scriere a sunetelor muzicale și pentru a veni în ajutorul tuturor învățătorilor în predarea muzicii propun editarea unui *Abecedar muzical pentru clasa I și a II-a*, a unui *Îndrumător metodic pentru abecedarul muzical* și a unui *Disc didactic*, cu solfegierea cîntecelor din abecedar.

Abecedarul muzical — ca orice manual — este un stimulent și un îndrumător al elevului. Din primele ore vom cere și-i vom obișnui pe elevi cu o cîntare corectă, redînd conștient ceea ce este scris. Avînd manual, elevul din clasa I nu-și va ocupa o parte din timp cu scrierea sunetelor muzicale, timp ce poate fi folosit în oră sau a-



Folosind această scriere a sunetelor muzicale, elevul este preocupat, în primă casă, pentru redarea practică a muzicii. Ilustrațiile din abecedar vor fi colorate.

Îndrumătorul metodic vine în ajutorul învățătorului în predarea acestui

* *Aceste semne muzicale se însușesc de elevi în clasele mai mari.*

obiect după cerințele științifice și moderne ale învățămîntului muzical. În el apar îndrumări metodice și procedee practice ale prezentării, redării și consolidării fiecărui nou element muzical. De asemenea, va cuprinde exerciții pe care învățătorul să le prezinte în scopul înțelegerii auditive a fiecărui element muzical, precum și jocuri muzicale.

Discul didactic. Dacă astăzi discul didactic este folosit la limbile străine pentru o redare corectă a unui cuvînt sau a unei propoziții, cu atît mai mult este necesar la însușirea limbajului muzical, unde materialul folosit este sunetul.

Silaba sau cuvîntul redat cu ajutorul sunetelor muzicale nu impune numai o redare corectă (fonetic), ci și respectarea celor două proprietăți principale ale sunetului muzical: înălțime-durată, care nu se pot sesiza și înregistra de începători, dacă ele nu sînt emise (prezentate) corect de propunător.

Discul didactic ajută la:

— însușirea solfegierii corecte de către învățător înainte de a prezenta model clasei (prin ascultarea de mai multe ori);

— prezentarea model a cîntecului, care se poate face și cu ajutorul discului;

— procurîndu-l, elevii pot să se verifice acasă dacă solfegiază corect melodia;

— ascultînd solfegierea de pe disc de mai multe ori, elevii își formează și își dezvoltă memoria muzicală;

— solfegiind în același timp cu redarea de pe disc, elevii sînt ajutați la consolidarea relațiilor dintre sunete, la dezvoltarea auzului muzical și la formarea deprinderilor și a priceperilor de a solfegia corect.

Discul va cuprinde:

— un număr de exerciții din îndrumătorul muzical;

— solfegierea a 20—25 de cîntece din abecedar și cîntarea cu text a primei strofe.

Imprimarea va fi realizată de autorii abecedarului cu elevii din clasa a II-a și a III-a de la școala de cultură generală.

Discul didactic și îndrumătorul muzical pot înlocui propunerile ce s-au făcut de a se ține un curs de reciclare cu învățătorii, în scopul îmbunătățirii predării muzicii, ele avînd față de acest curs următoarele avantaje:

— cursurile nu se pot realiza cu toți învățătorii concomitent;

— cheltuielile acestor cursuri ar fi mai mari (transport, cazare etc.) decît prețul de cost al unui îndrumător și al unui disc didactic;

— ceea ce se poate prezenta la un curs în circa 10—12 zile se aplică în timp și uitarea își face apariția;

— îndrumătorul și discul sînt la îndemîna învățătorului permanent (acasă, în școală) și le poate asculta — cerceta ori de cîte ori are nevoie.

În felul acesta, muzica va întregi educația artistică a tinerei generații, care va putea înțelege și simți frumusețea epocii pe care o trăim.

ISTORIA ŞCOLII ŞI GÎNDIRII PEDAGOGICE

Date privind învăţămîntul public la sate în Ţara Românească în ajunul Revoluţiei din 1848

G. D. ISCRU

Instituit în 1838[1], în baza unor prevederi legale anterioare (1834) foarte generale[2], învăţămîntul public la sate în Ţara Românească era condus, pe plan central, de Eforia şcolilor (pentru partea privind învăţămîntul propriu-zis) şi de Vornicia din lăuntru (pentru partea materială).

Dar, într-o vreme în care poruncile venite de la centru îşi găseau cu greu aplicarea, mai ales în materie de învăţămînt în mediul rural, mersul învăţăturii la sate era, înainte de toate, efectul unor determinări locale, la nivelul judeţului, plăşii, satului. El era influenţat, în bine sau în rău, de inerţia, receptivitatea sau de posibilităţile sătenilor, de bunăvoinţa, dezinteresul sau de ostilitatea „proprietarilor" şi autorităţilor[3]. Aglomerarea slujbaşilor publici cu foarte multe lucrări în acest început de modernizare a statului aducea, pe de altă parte, o greutate deloc neglijabilă în urmărirea eficientă a mersului învăţăturii la sate.

În majoritatea judeţelor, învăţătura publică la sate — cea mai vastă operă social-culturală cunoscută pînă atunci în Ţara Românească — a început cu mult entuziasm, chiar şi acolo unde greutăţile păreau să fie de nebiruit. Copiii înaintau repede cu „ştiinţa", mai întîi pe tabelele lancasteriene, apoi pe manualele trimise de Eforie. Desigur, era vorba de o învăţătură elementară — scris-socotit —, de deprinderea unor cunoştinţe uzuale, necesare în lumea satului. Subrevizorii de plăşi sau profesorii şcolilor „normale" consemnau şi raportau cu bucurie rezultatele bune.

Strîmtorată din multe părţi, învăţătura îşi făcea loc în lumea satului. La sfîrşitul celui de-al 4-lea an şcolar, prof. Scarlat Turnavitu de la Giurgiu (Vlaşca), în cuvîntul tradiţional de la examen, înfăţişa cu mare bucurie constatările sale personale (din revizie) privind mersul învăţăturii la sate: „...Am găsit şcolari de amîndouă sexele vrednici de toată mirarea: citind şi scriind slobod, lucrînd cu înlesnire cele patru lucrări ale aritmeticii şi răspunzînd fără împiedicare asupra datoriilor omului după învăţătura religiei". Mulţi — continua profesorul —, părîndu-le rău că li se închid şcolile prea devreme, ar fi vrut să vină la şcoala „normală", dar nu aveau părinţii mijloace materiale. Unii reveniseră totuşi cu învăţătorii lor iar pe cîţiva, de la Stoeneşti, îi adusese stolniceasa Zoiţa Pereţ pe cheltuiala sa[4]. Acolo unde greutăţile erau mai mici ori fuseseră biruite mai devreme, situaţia, pe parcurs, devenea şi mai îmbucurătoare. În iarna anului

[1] Arhiva istorică centrală, fond Vornicia din lăuntru Ţara Românească (în continuare: V.L.Ţ.R.), ds. 5390 IA/1938, f. 2; V.A. Urechia, *Şcoalele sătesci* în România. Istoriculu loru de la 1830—1867, Bucureşti, 1868, anexele 7—8; idem, *Istoria şcoalelor* de la 1800—1864, tomul II, p. 1—2.

[2] G. D. Iscru, *Legiferarea organizării învăţămîntului în Ţara Românească în anii 1831—1834*, în vol. *Contribuţii la istoria învăţămîntului românesc*. Culegere de studii. E.D.P., Bucureşti, 1970, p. 187.

[3] Ar fi de un interes deosebit, dacă spaţiul ne-ar permite, să urmărim mersul învăţăturii în judeţe, în plăşi şi chiar în sate. Aici ne vom mărgini la o prezentare de ansamblu, tratarea pe plan local putînd să facă obiectul unor monografii speciale.

[4] Arhiva istorică centrală, fond Ministerul Instrucţiunii Ţara Românească (în continuare: M.I.Ţ.R.), ds. 3400/1840, f. 142 şi 148.

1846/47, de pildă, prof. C. Codreanu de la Vîlcea inspectase 40 de şcoli şi în cele mai multe a putut constata că mulţi copii erau „înaintaţi", ştiind pe dinafară prea bine manualul de rugăciuni, de catehism, de Istoria sfîntă, cunoscînd nu numai operaţia celor 4 lucrări din aritmetică ci încă şi frîngerile (= fracţiile, n.n.) şi completitele pînă la înmulţire. „Mai la toate — continua profesorul — am aflat copii în ochi/i/ cărora descopeream o emulaţie şi o părere de rău că nu puteam să cercetez pe toţi"[5]. Într-un sat din Vîlcea, la Mădulari, în acelaşi an şcolar, copiii, pe lîngă răspunsurile frumoase la materia obişnuită de examen — raporta profesorul —, „au deslegat mai multe feluri de probleme asupra celor dintîi patru operaţii, asupra măsurători/i/ magaziilor de rezervă şi asupra întinderi/i/ pogoanelor"[6].

Judeţul Ilfov, paradoxal, a avut, în ce priveşte învăţămîntul la sate, un început greu şi o evoluţie chinuită din toate punctele de vedere. Şi totuşi, în tinda casei candidatului sau în casa vreunui sătean, alături de războiul de ţesut, puţinii copii care se puteau aduna învăţau „cu băgare de seamă" în anul şcolar 1839/1840[7]. Iar la 18 aprilie 1848, cu prilejul examenului ţinut în şcoala satului Fundeni de pe apa Pasării, asistenţa constatase bucuroasă deprinderea şcolarilor la „socoteală cu înmulţire", la cîntări bisericeşti şi admirase scrierea lor „foarte potrivită cu vîrsta"[8]. Desigur, erau destule situaţii grele, dar aceste cîteva exemple bune — la care cu uşurinţă s-ar putea adăuga altele — arată pînă unde a putut ajunge învăţătura în satele Ţării Româneşti, în luptă grea şi continuă cu numeroase piedici. Tabelul anexat consemnează unele rezultate cifrice de bază la care s-a ajuns în ajunul revoluţiei din 1848, după aproape 10 ani de funcţionare a şcolilor publice în satele Ţării Româneşti (vezi anexa).

Susţinerea examenelor în şcolile din sate reprezintă expresia unei dezvoltări apreciabile a învăţămîntului în mediul rural. Iniţial, Eforia n-a impus candidaţilor de învăţători să organizeze examene la sfîrşitul anului cu şcolarii lor, deşi propuneri s-au făcut încă din 1841[9]. Verificări ale cunoştinţelor făceau, desigur, subrevizorii şi profesorii aflaţi în revizie, aşa cum se constată din numeroase rapoarte. Pe măsură ce candidaţii înaintau cu pregătirea şi erau atestaţi învăţători, pe măsură ce şcolarii lor dobîndeau mai multe cunoştinţe, au început să se ţină şi examenele — fie la recomandarea Eforiei sau a profesorului, fie din iniţiativa unor învăţători destoinici. Aceştia se străduiau să le ţină cu cît mai mare solemnitate spre a întreţine emulaţia şi a stîrni interesul. În primul rînd îşi pregăteau bine şcolarii nu numai la învăţătură ci şi la cîntări, căci acestea puteau să aibă un deosebit efect în rîndul sătenilor. Unii organizau şi cîte o expoziţie din cele mai frumoase modele de „scrisoare" ale şcolarilor. Aveau şi ei, învăţătorii, experienţa examenelor susţinute în şcoala „normală"! „Pofteau", cu „hîrtie formală", notabilităţile satului, chiar şi pe subcîrmuitorul plăşii, pe profesor uneori, pe „proprietar" şi pe arendaş, să asiste la examen. Pe părinţii copiilor îi „vesteau" prin viu grai, personal sau cu ajutorul şcolarilor. În sfîrşit, venea şi ziua mult aşteptată, de care se legau atîtea speranţe, ziua în care se dădea o adevărată luptă între muncă, entuziasm, şi speranţă, pe de o parte, inerţie, indiferenţă şi chiar ostilitate, de alta. Emoţiile învăţătorului erau, poate, mai mari decît ale şcolarilor săi căci nu era în joc numai „destoinicia" lui ci soarta însăşi a învăţămîntului la sate, soartă de care el, apostol al neamului, se vedea răspunzător. Răspunzător în faţa contemporanilor şi a posterităţii. Aşa spusese profesorul său, aşa scria uneori în gazeta care i se trimitea, „Învăţătorul satului"[10], aşa parcă începea să simtă şi el cînd stătea de vorbă cu sine însuşi. „Deschidea" examenul cu un „cuvînt" inimos, cum ştia că procedează profesorul, ori cum citea în gazetă că se face la Colegiul Sf. Sava din Bucureşti. Copiindu-şi modelul sau dîndu-şi libertate simţirilor, uneori frumos şi surprinzător de logic, alteori stîngaci şi emoţionat, se străduia să smulgă de la toţi adeziunea. Cîştigarea adeziunii, a interesului, împlantarea şcolii, ca instituţie necesară, în lumea

[5] Ibidem, ds. 1297/1847, f. 4—5.
[6] Ibidem, f. 104 şi 115.
[7] Ibidem, ds. 6059/1838, f. 247—248 şi 267.
[8] Ibidem, ds. 1287/1847, f. 303.
[9] Ibidem, ds. 3415/1840, f. 134.
[10] Vezi G. D. Iscru, *„Învăţătorul satului" (1843—1852)*, în „Presa noastră", nr. 3 (202), 1973, p. 34—35.

satului — acesta a fost unul din rolurile cele mai importante pe care le-au avut examenele școlare în perioada de început a învățămîntului public. Ziua primului examen, a primului sfanț sau a primei cărți dăruite pentru un răspuns frumos rămînea întipărită în mintea copilului și a părintelui deopotrivă. Încă de atunci, de la începutul învățămîntului public, ziua examenului școlar s-a impus și a rămas ca o sărbătoare a satului. „Eșirăm de la biserică — raporta un subrevizor, în aprilie 1848, despre examenul din Topoloveni (Mușcel) — și, conduși de d/-lui/ proprietarul și preoții satului, traserăm la umbrarul ce se ridicase dinaintea școalei. Gloata din ce în ce se adăoga. Bărbații se așezară în dreapta, femeile în stînga și copii/i/ în mijloc După ce școlarii ziseră cîntarea „Ține, Doamne, pre Stăpînitor", învățătorul rosti o cuvîntare scurtă dar potrivită, apoi se începu cercetarea. Copii/i/ răspunseră potrivit și cu coragiu la cetire, catihism, istoria sfîntă, socoteală, geografia patriei și cîntări". Bărbații priveau ca la o ceremonie de ritual. Femeile însă nu se puteau abține să nu „șoșotească" ascunse-n testemel : „— Și al meu dete răspuns bun, surată" — zicea una. „Al meu i-a întrecut pe toți" — adăuga alta. Iar femeia unui „jurat" nu pierdea prilejul să se fălească și aici: „Al meu, cumătră, știe să socotească mai bine decît tot satul". În final, „proprietarul" — Stroe Leurdeanul — „vechi elev al Colegiului Sf. Sava" — a împărțit cărți și haine celor „scăpătați" și „sîrguitori" [11].

Frecvența școlară la sate — ca și la orașe, de altfel, în vremea respectivă — era extrem de fluctuantă. În mediul rural era, desigur, legată de specificul vieții satului. Fiindcă nu dispunem de date complete pentru a înfățișa evoluția frecvenței la toate județele într-un an școlar, ne limităm la reprezentarea grafică a situației din județul Vlașca, în doi ani școlari [12] (vezi graficul anexat). După cum se poate observa, principalele cifre școlare sînt în creștere pînă în ianuarie, apoi încep să descrească pînă în martie-aprilie. La celelalte județe — după cum rezultă din date mai sumare — evoluția era asemănătoare. Și era firesc să fie așa, dacă ne gîndim la specificul vieții satului într-o vreme în care obligativitatea școlară era numai o speranță de viitor.

Unul din elementele cele mai reprezentative, însă, pentru învățămîntul primar în general, deci și pentru cel sătesc în vremea de care ne ocupăm, îl constituie *procentul de școlarizare* [13]. În stadiul actual al cercetărilor, el nu se poate stabili pentru întreaga țară. Pe baza unor documente păstrate l-am putut calcula pentru patru județe — Gorj, Romanați, Teleorman și Vlașca —, în ani școlari disparați. El varia de la cifre destul de mici (circa 15%—20%) [14] la cifre apreciabile totuși (circa 57%—67%) [15] dacă ne gîndim la condițiile extrem de vitrege în care era nevoit să funcționeze învățămîntul public la sate în Țara Românească și dacă mai avem în vedere că în cel mai dezvoltat stat italian, Piemontul, procentul de școlarizare în învățămîntul primar varia (de la iarnă la vară) între 53,5% și 30,1% [16], că nici în Prusia — stat în care obligativitatea școlară era introdusă prin lege încă din secolul al XVIII-lea — nu se atinsese procentul maxim, că, în sfîrșit, procentul de școlarizare în învățămîntul public primar într-o țară ca Anglia era în 1853 de 5,13% și abia în 1870 s-a urcat la 50% [17].

Din datele de mai sus — și din altele pe care spațiul acordat nu ne permite să le înfățișăm — rezultă că Țara Românească se afla, în ceea ce privește învățămîntul public la sate, în ajunul revoluției din 1848, la un nivel apreciabil, rezistînd comparației cu multe state europene și, regional, pe unul din primele locuri în Estul și Sud-Estul Europei.

[11] Ibidem, ds. 1288/1847, f. 240—241.

[12] Ibidem, ds. 1506 II/1846, f. 67—72 și 91—94 ; ds. 1284/1847, f. 25—32. În grafic notăm lunile anului cu cifrele lor romane. Nu era județul cu cea mai bună frecvență. De la alte județe nu avem date care să ne permită astfel de reprezentări. Evoluția din Vlașca poate fi considerată în general reprezentativă.

[13] Procentul de școlari din totalul copiilor de vîrstă școlară.

[14] M.I.Ț.R., ds. 1773/1844, f. 91—108, ds. 1290/1847, f. 175.

[15] M.I.Ț.R., ds. 1768/1844, f. 39—40 și 51 ; ds. 1727/1845, f. 23—25 și 36—38.

[16] Calculat după G. Costa-Foru, *Studii asupra instrucțiunei publice în unele din statele cele mai înaintate ale Europei*. București, 1860, p. 418—419 : situația din 1854.

[17] Eug. Rendu, *De l'éducation populaire dans l'Allemagne du Nord et des ses rapports aves les doctrines philosophiques et réligieuses*. Paris, 1855, p. 136—137 ; Jean Dulck, *L'Enseignement en Grande Bretagne*, Paris, A. Collin, 1968, p. 74.

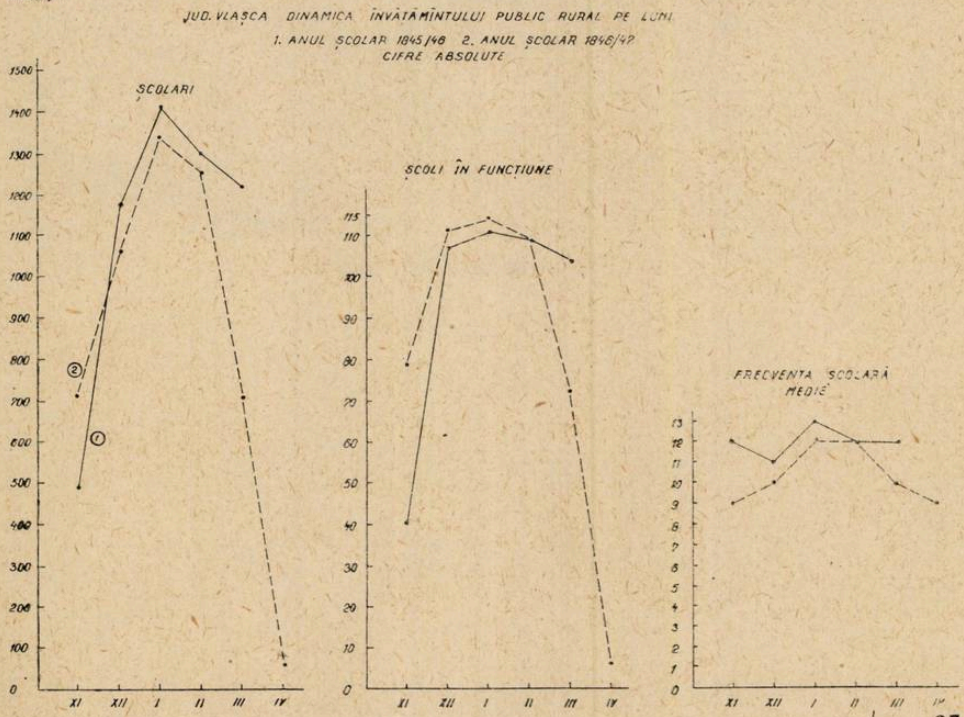
Anexa 1

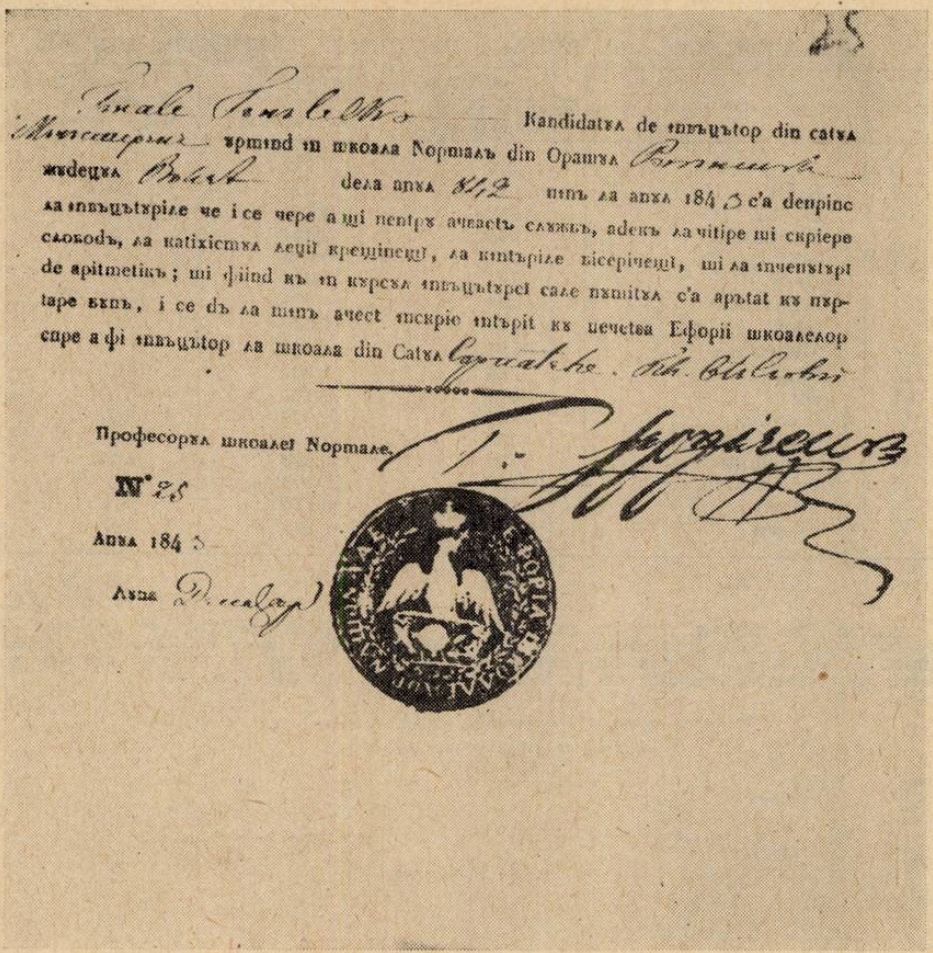
SITUAȚIA ȘCOLARĂ RURALĂ ÎN AJUNUL REVOLUȚIEI DIN 1848

Nr. crt.	Județul	ANUL ȘCOLAR 1846/1847*		ANUL ȘCOLAR 1847/1848: Sate la o școală în funcțiune**)
		Școlile comunale în funcțiune	Școlarii acestora	
1	Argeș	185	3.730	1,2
2	Brăila	37	626	1,5
3	Buzău	153	4.524	1,4
4	Dîmbovița	146	2.424	1,2
5	Dolj	207	6 745	1,2
6	Gorj	164	4.200	1,5
7	Ialomița	84	1.470	1,5
8	Ilfov	130	1.889	2,3
9	Mehedinți	194	5.267	1,3
10	Muscel	88	1.835	1,2
11	Olt	108	1.177	1,2
12	Prahova	164	2.327	1,7
13	Rîmnicul Sărat	100	1.700	1,4
14	Romanați	122	3.418	1,2
15	Teleorman	139	2.153	1,1
16	Vîlcea	174	3.725	1,2
17	Vlașca	120	1 335	1,3
	TOTAL :	2.315	48.545	1,3 (media pe țară)

* M.I.Ț.R., ds. 1305/1947, f. 10—12, 19, 21—24, 32—38, 45—51 ; „Curierul rumanu", an XIX (1847), nr. 3/2.VII, p. 9 (acesta din urmă ne-a servit la calcularea situației de la Teleorman).

** Calcul după : M.I.Ț.R., ds. 2581/1849 ; dosarul cuprinde state de lefuri, pe județe ; idem, ds. 1289/1847, f. 147 ; ds. 1292/1847, f. 3 și 8 ; ds. 1727/1845, f. 281—287.





25

Kandidatъл de ınвъцътор din catъл
ъртınd ın шкоала Nорталъ din Орашъл
жъдецъл
дела анъл 842 пınъ ла анъл 1843 с'а деприпс
ла ınвъцътъріле че і се чере а щі пентръ ачеастъ слъжбъ, адекъ ла чітіре ші скріере
словодъ, ла катіхістъл леціі крещінещі, ла кıнтъріле бісерічещі, ші ла ınчепътърі
de арітметікъ; ші фіind къ ın кърсъл ınвъцътърсі сале пъмітъл с'а арътат къ пър-
таре бъпъ, і се дъ ла шıпъ ачест ıнскріо ıнтъріт къ печетва Ефорії шкоалелор
спре а фі ınвъцътор ла шкоала din Catъл

Професоръл шкоалеі Nорталe.

№ 25

Анъл 1843

Лъпа

Atestat de învăţător, 1843

90 de ani de la nașterea pedagogului ONISIFOR GHIBU

IOAN N. CIOLAN

La 31 mai 1973 s-au împlinit 90 de ani de la nașterea fostului profesor universitar de pedagogie Onisifor Ghibu.

S-a născut în 1883 în frumoasa și pitoreasca Săliște de sub dealul Foltii și muntele Crinț.

Tatăl său a fost un priceput meseriaș — cojocar —, iar mama sa era o gospodină harnică, modestă și plină de bunătate. Ambii părinți erau pătrunși de simțăminte puternice de dragoste de popor și considerau munca drept o comoară pentru viață. Trecutul plin de lupte dîrze duse de-a lungul veacurilor de moșii și strămoșii lor, pentru apărarea credinței și a ființei lor naționale, a creat în sufletele săliștenilor un simțămînt de mîndrie națională exteriorizat atît prin portul specific săliștenesc, cît și prin bogatul folclor.

În această ambianță spirituală s-a născut și a crescut Onisifor Ghibu care, ca toți săliștenii, a rămas toată viața stăpînit de acest sentiment de mîndrie săliștenească, păstrînd un adevărat cult față de locul său de naștere și manifestînd puternic o conștiință națională în tot timpul zbuciumatei sale vieți.

A urmat cursurile școlii confesionale române din satul natal (cl. I-IV), apoi a repetat cl. aIV-a la școala romano-catolică germano-maghiară, din Sibiu, spre a deprinde limbile maghiară și germană. Primele studii secundare le-a făcut la Liceul de stat maghiar din Sibiu (cl. I—VI) și apoi — clasele VII—VIII — la Gimnaziul ortodox din Brașov (devenit în 1919, Liceul „Andrei Șaguna"), unde a dat și examenul de „maturitate". A urmat cursurile Seminarului teologic ortodox din Sibiu, pe care l-a absolvit în anul 1905, în anul 1905/1906 a urmat cursuri la Universitatea din București, pe care le-a întrerupt pentru a pleca la studii în Germania, unde i se acordase, de către Consistoriul arhidiecezan din Sibiu, o bursă. Ministerul Instrucțiunii ungare s-a opus plecării lui la studii în Germania, astfel că a fost nevoit să se înscrie la Universitatea din Budapesta. Aici lucrează ca redactor al ziarului cotidian „Lupta" al Partidului Național Român, pînă în toamna anului 1907, cînd, renunțînd la bursa pe care n-o putuse întrebuința pentru a studia în Germania, se întoarce la București, pentru a continua studiile întrerupte.

Sprijinit de profesorul Nicolae Iorga, obține de la Liga Culturală o bursă pentru Germania și pleacă la Universitatea din Strassburg, unde audiază cursurile un an de zile. În timpul cît a stat la Strassburg a făcut o călătorie de studii în Alsacia-Lorena, vizitînd școli primare și normale. Rezultatul acestei călătorii l-a consemnat în lucrarea apărută la București în anul 1909, intitulată „O călătorie în Alsacia-Lorena. Țara și școlile ei". În toamna anului 1908, trece de la Strassburg la Universitatea din Jena, unde la 3 decembrie 1909 își ia doctoratul în filozofie și pedagogie cu teza: „Der moderne Ultraquismus, oder die Zweisprachigkeit in der Volksschule", avînd ca profesor pe cunoscutul pedagog german W. Rein, adept de seamă al herbatianismului. Studiile documentate, cercetările făcute pe teren și îndeosebi activitatea

de redactor la ziarul „Lupta", i-au dat posibilitatea să abordeze o problemă pedagogică raportată la stările de fapt create în statul ungar prin aplicarea legii „Apponyi" din 1907.

Lucrarea aceasta constituie pivotul întregii sale activități multilaterale și îndeosebi a celei pedagogice.

La începutul anului 1910 se întoarce în Transilvania, unde consistorul din Sibiu îl numește inspectorul învățământului primar ortodox din arhidieceza de Sibiu și Alba Iulia. Aici găsește o stare deprimantă, o dezorientare și dezordine în organizarea și îndrumarea învățământului în școlile primare, în urma presiunilor exercitate de guvernul maghiar pentru aplicarea strictă a legii „Apponyi". După o serie de vizite făcute ca inspector școlar în protopopiatele Avrig, Făgăraș și Bran, a tras semnalul de alarmă în fața pericolului de desnaționalizare a poporului român prin aplicarea legii „Apponyi", scriind lucrarea: „Cercetări privitoare la situația învățământului nostru primar și la educația populară" apărută la finele anului 1910. Consistorul, în frunte cu Mitropolitul Ioan Mețianu, se sesizează de această situație alarmantă și adoptă propunerile inspectorului școlar pentru inițierea unei acțiuni de apărare împotriva acțiunii de maghiarizare a învățământului în școlile românești.

Scrie o altă lucrare intitulată: „Despre educație" după ce, înainte, alcătuise un „Plan de învățământ și îndreptar metodic pentru școalele poporale confesionale greco-orientale române de sub jurisdicția Bisericii greco-orientale române din Transilvania și Ungaria" (Sibiu, 1911). Îngrijindu-se de o cît mai bună pregătire pedagogică a învățătorilor scrie un „Anuar pedagogic" în 1913, la care au colaborat pedagogi de seamă din Apus, ca W. Rein, Paul Natorp și Fr. W. Förster, după ale căror articole urmează o serie de îndrumări practice referitoare la viața școlară. „Noi — zice autorul — trebuie să facem pedagogie militantă, pînă cînd vom avea condițiile prielnice pentru cercetări de pură știință".

Între timp, după decesul profesorului de pedagogie Petru Șpan, Onisifor Ghibu a suplinit catedra acestuia de pedagogie la Școala Normală și la Seminarul Andreian, în anii 1911—1912.

În toamna anului 1914, după izbucnirea primului război mondial, se hotărește să plece la București.

Aci se întîlnește cu alți fruntași ardeleni: Octavian Goga, Vasile Lucaci, Constantin Bucșan, George Coșbuc, Gh. Bogdan-Duică, I. U. Soricu, Al. Lapedatu, G. Popa-Lisseanu, Liviu Rebreanu, Victor Lazăr, Septimiu Albini și mulți alții. La contact cu ei, îi informează despre stările de lucruri din Transilvania. În același timp reîncepe publicarea unor lucrări printre care amintim: „Școala românească din Transilvania și Ungaria", București 1915; „Din istoria literaturii didactice românești: I. Bucoavnele; II. Abecedarele din Transilvania; III. Cărțile de citire din Transilvania", București 1915, în Analele Academiei Române; „Școalele germane în România", Buc. 1916; „Învățământul în Budapesta", Buc. 1916.

Înființează cu alți prieteni de luptă revista de politică și cultură „Tribuna" (1915—1916) și ia parte activă, alături de Octavian Goga, la toate manifestările politice în vederea intrării României în război împotriva Puterilor Centrale. Se angajează voluntar în armata română, dar neputînd intra în școala militară, este evacuat, în octombrie 1916, la Iași.

În Moldova desfășoară o activitate intensă, scoate ziarul „Ardealul", muncește zi și noapte pentru ridicarea culturală a poporului, așteptînd ceasul cel mare al „Unirii tuturor Românilor".

După unirea Ardealului se reîntoarce la Sibiu și, cînd în 1919, a luat ființă „Consiliul Dirigent român din Transilvania", este numit secretar general al Resortului de Instrucție, precum și deputat în Marele Sfat al Transilvaniei. În calitate de secretar general al Resortului Instrucției, din însărcinarea Consiliului Dirigent, a preluat Universitatea din Cluj, pe care a organizat-o cu sprijinul unei Comisiuni universitare formată din profesori de la toate universitățile din România. A reorganizat învățămîntul primar și secundar cu ajutorul revizorilor și inspectorilor școlari pe care i-a selecționat și i-a numit în posturile de conducere și îndrumare din fiecare județ.

În legătură cu organizarea învățămîntului superior, profesorul Onisifor Ghibu a scris lucrările: „Universitatea din Cluj și institutele ei de educație", Cluj, 1922; „Universitatea Daciei superioare", București, 1929; „La a douăzecea aniversare a Universității Daciei superioare", Cluj, 1939. Menționăm și alte lucrări: „Portrete pedagogice", București, 1927; „O spovedanie", Cluj, 1938; „Un vechi focar de educație națională: Asociațiunea Astra", Cluj, 1939.

În septembrie 1940, în urma Dictatului de la Viena, profesorul O. Ghibu a fost nevoit să revină la Sibiu, unde și-a continuat activitatea în cadrul catedrei de pedagogie pe care o ocupase încă din anul 1919, an în care fusese ales membru corespondent al Academiei Române.

Între anii 1941—1945, profesorul Ghibu desfășoară o intensă activitate în cadrul catedrei de pedagogie, reușind să reînființeze „Seminarul pedagogic universitar".

În cadrul seminarului pedagogic profesorul O. Ghibu prezida toate ședințele acestuia, indica studenților subiectele lucrărilor de seminar și le dădea îndrumările necesare.

Spre sfîrșitul anului 1943, prof. O. Ghibu stăruie să ia ființă în cadrul Universității din Cluj-Sibiu un „Institut de Pedagogie și Educația Națiunii", pe care l-a preconizat încă din 1938 cînd i-a întocmit statutele și a cerut consiliului. Facultății de litere și filozofie și Ministerului Educației aprobarea și subvenționarea activității institutului, dar fără nici un rezultat. De data aceasta, nădăjduind că va convinge conducerea Universității și Ministerul Educației să îmbrățișeze ideea înființării institutului amintit publică lucrarea intitulată „Puncte cardinale pentru o concepție românească a educației", Sibiu, 1944, în care înfățișează scopul lui, statutele și programul ce trebuie realizat. În același spirit a conceput și a publicat un alt program mult mai vast de educație a națiunii în lucrarea „Prolegomene la o educație românească", București 1941. Ieșind la pensie în anul 1945, profesorul Ghibu, retras în biroul său de lucru, înconjurat de valoroasa sa bibliotecă și arhivă, lucrează zi și noapte la desăvîrșirea numeroaselor sale studii și lucrări începute cu zeci de ani înainte, dar neterminate din cauza multiplelor și variatelor sale activități. Dintre zecile de lucrări care așteptau definitivarea, două au format pivotul activității sale în ultimii douăzeci de ani: o lucrare concepută în zece volume despre „Un nou Gheorghe Lazăr", și alta despre consăteanul său „Picu Pătruț", caligraful și miniaturistul iscusit al cîtorva zeci de cărți de o mare valoare artistică. Opera sa „Un nou Gh. Lazăr", la care a lucrat pînă în ultimele zile ale vieții sale, a fost redactată în mare parte. Primul volum va vedea lumina tiparului în curînd. O boală neașteptată, spre sfîrșitul celui de al 90-lea an, a pus capăt oricărei activități la 31 octombrie 1972.

Timp de 70 de ani profesorul Onisifor Ghibu a activat cu devotament, abnegație, sacrificiu, dar mai presus de toate,

cu iubire nețărmurită față de neamul său căruia s-a străduit o viață întreagă să-i crească fii conștienți de menirea lor, educatori desăvîrșiți ai națiunii.

Spiritul creator al lui O. Ghibu a rămas întruchipat în opera sa vastă cuprinsă în cele peste 90 de cărți tipărite, în cele peste 1200 articole, studii și recenzii răspîndite în sute de ziare și reviste, precum și o numeroasă corespondență cu cele mai reprezentative figuri din viața culturală, politică și socială a poporului nostru.

În cele ce urmează vom încerca să desprindem sensul ideilor pedagogice ale profesorului Onisifor Ghibu.

Așa cum am mai menționat, profesorul Ghibu și-a început studiile universitare la București, le-a continuat la Budapesta și Strassburg, terminîndu-le la Jena, unde și-a luat doctoratul în filozofie și pedagogie la vestitul pedagog german W. Rein, cu teza despre „Bilingvismul modern în școala populară", după ce făcuse o călătorie de studii în Alsacia-Lorena.

Caracterul românesc al ideologiei sale pedagogice, l-a transformat într-un veritabil pedagog militant.

În 1919, în calitate de secretar general al învățămîntului din Ardeal în cadrul Consiliului Dirigent, a organizat Universitatea Daciei superioare la Cluj, unde a ocupat cea de-a doua catedră de pedagogie, înființată, sui-generis, de el, și anume catedra de „Pedagogie românească", în cadrul căreia a ținut și cursuri de „Istoria pedagogiei românești". Era foarte ușor ca un profesor de pedagogie și istoria pedagogiei să predea un curs frumos și atrăgător de „Pedagogie generală și istoria pedagogiei universale", avînd la îndemînă bogata bibliografie universală a ambelor discipline, era însă mai greu să faci un curs de pedagogie și istoria pedagogiei românești, în care să vorbești despre pedagogii români și despre gîndirea lor pedagogică, domeniu în care nu exista încă elaborate studii și lucrări de pedagogie și istorie a pedagogiei românești, care îndreptățesc cu prisosință reînființarea catedrei de pedagogie și istoria pedagogiei românești.

Profesorul Ghibu nu era un orator în înțelesul obișnuit al cuvîntului: vorbea monoton, sincopat; la început îți făcea impresia că își caută cuvintele. După cîteva minute însă erai prins în logica strînsă a argumentației, în mulțimea faptelor — de obicei inedite — ce erau prezentate. Dacă nu aveam pedagogi de renume mondial, profesorul reușea să reliefeze tot ce putea fi considerat pedagogic și educativ în operele scriitorilor și ale oamenilor de școală români, de la cronicari pînă în zilele noastre. Operația nu era deloc ușoară, dar era plină de consecințe pozitive pentru profesor și studenți. La Ghibu nu se audia un curs: se colabora la reconstituirea istoriei culturale a românilor, se alcătuia un inventar al valorilor spirituale specific românești.

Dacă la acest curs nu s-a descoperit nici un Pestalozzi sau Comenius, s-a aflat, însă, cîtă înțelepciune și dragoste de popor se cuprinde în scrierile modeste ale unor dascăli ai noștri și cît suflet clocotește în marii noștri înaintași, culminînd cu Gheorghe Lazăr, de la care nu ne-a rămas nici o teorie pedagogică, dar ne-a rămas exemplul unei opere de redeșteptare națională.

O caracteristică cu totul deosebită a cursului profesorului Ghibu era stricta și nedezmințita lui grefare pe actualitatea vie. Nu exista eveniment intern sau internațional important, nu exista apariție de scriere, de curent, de mișcare ideologică sau fapte social-culturale noi, ca să n fie imediat comentate, criticate, exploatate în favorul unei cît mai bune înțelegeri de către audi-

tori a actualității. Studenții aveau de făcut lucrări ieșite din comun: nu li se cerea buchea cărții, li se cerea o gîndire proprie. Oricît ar fi fost de timidă, de simplă această gîndire, ea trebuia zgîndărită, încurajată și pusă la lucru. Trebuia să descoperi că poți gîndi singur, fără aportul cărților citite, fără să-ți amintești cursurile audiate

Ca director de seminar pedagogic, profesorul Ghibu se considera în slujba și lucra în spiritul lui Gheorghe Lazăr, pe care l-a luat drept patron al seminarului. Iată și cîteva din ideile pedagogice ale profesorului Ghibu difuzate în activitatea sa de director al seminarului: Școala unui popor nu se poate copia după aceea a altui popor; ea trebuie să se nască din însăși trebuințele poporului.

Nu pornim de la pedagogie, ci de la popor, de la ce este el și ce trebuie să fie.

Nu credem în pedagogie ci în personalitatea profesorului. Școala e profesorul. Vrem să creștem profesori cît mai buni. Dar ce este un profesor bun? Un savant, un erudit, un meșter metodician, un pedagog? Desigur, din toate cîte ceva! Dar mai presus de orice, un caracter, un patriot, un părinte, un erou al spiritului, un ostaș, un exemplu, un educator... Savantul se formează în laboratoare, în seminarii, în biblioteci; pedagogul în școală, în contact cu dascălii, cu elevii, cu părinții, cu viața. Profesorul nu trebuie să fie nici un simplu învățat, nici simplu pedagog, ci educator. Educator al elevilor, al părinților, al societății, al națiunii. Pentru a deveni profesor desigur trebuie să iubești tineretul. Trebuie să ai răbdare.

Numai printr-o educație sănătoasă și robustă ne putem ridica din marasmul aproape general al zilei de astăzi, educația pe care n-o putem dobîndi nici prin continui improvizări, nici prin copieri de idei și de sisteme străine, nici printr-un tradiționalism strîmt, ci prin înnoirea, înmulțirea și încordarea eroică a tuturor forțelor bune ascunse în ființa poporului și prin îndrumarea conștientă și unitară a lor spre ținte limpezi, trăite pe plan larg de întreaga națiune.

Definiția aceasta a educației nu trebuie privită ca o formulă sacrosantă, completă și definitivă; ea fixează numai punctul de plecare, spiritul, cadrele, mijloacele și idealul educației așa cum ni se impun azi.

Despre felul în care s-a reflectat personalitatea profesorului Onisifor Ghibu în sufletele foștilor săi elevi și despre modul cum ei și-au însușit gîndirea și fapta sa pedagogică, lăsăm să vorbească doi foști elevi ai săi, care au scris astfel despre profesorul lor:

„Blînd la înfățișare, ocrotitor și prietenos cu studenții, exact la cursuri și documentat în mod impresionant cu date care nu suscitau numai uimirea dar și interesul nostru în cel mai înalt grad, totdeauna în nota realității, totdeauna raportînd incursiunile în domeniul pedagogic al altora la nevoile școalei noastre — astfel l-am cunoscut pe Dl. Profesor Onisifor Ghibu. Domnia sa ne-a introdus în trecutul școlii românești nu numai cu competență de istoric, dar și cu iubire și considerație pentru fiecare năzuință, cu caracter educativ din trecut, încît noi am pășit în viață cu sentimentul perfectei încadrări în șirul tuturor înaintașilor care au socotit școala românească cîmpul muncii devotate și al patriotismului. Activitatea profesorului s-a revărsat dincolo de zidurile universității într-o luptă continuă de informare a publicului pentru a ajunge la afirmarea energică a drepturilor și demnității naționale“ [1]).

[1]) Dimitrie Goga, în *Omagiu prof. Onisifor Ghibu din partea revistei „Satul și școala“ la împlinirea vîrstei de 50 ani*, Cluj, 1933.

„Dl. profesor Ghibu a avut totdeauna calitatea de a nu se lăsa ademenit de teoriile pedagogilor străini și opera de organizare a învățămîntului, a căutat s-o adapteze celor mai firești trebuințe ale noastre. Principiile sale conducătoare s-au legat totdeauna de marile postulate ale culturii românești și ale unității noastre naționale. Dl. O. Ghibu nu este un pedagog de factură germană sau franceză d-sa este un pedagog național și acesta va rămîne marele său merit" [2].

În același loc, prietenul și colegul său, profesorul Ioan Lupaș scria:

„Cînd era situația școalelor primare românești din Transilvania și fosta Ungarie mai grav periclitată, în urma faimoasei legi Apponyi de la 1907, atunci a intrat în serviciul Consistorului arhidiecezan din Sibiu, în calitate de inspector școlar, tînărul doctor în pedagogie de la Universitatea din Jena, Onisifor Ghibu... El aducea cu sine o pregătire și o reputație științifică excepțională... La împlinirea vîrstei de 50 de ani îi facem urarea de a se învrednici să-și închine din nou puterea de muncă și de inițiativă propriei sale specialități" [3].

Desigur că o parte din studiile și ideile pedagogice ale lui O. Ghibu nu au fost reținute de către practica școlară, ele fiind concepute sub influența condițiilor social-istorice în care acesta s-a format.

În concluzie putem conchide că:

Profesorul Onisifor Ghibu a fost un pedagog militant în cel mai larg înțeles al cuvîntului, a cărui concepție pedagogică nu este o afirmare a unui crez pedagogic pur teoretic, ci este urmarea firească a unui lanț de realizări concrete în cadrul unei pedagogii ale cărei principii a voit să le transplanteze în sufletul elevilor lui.

Următor acestei concepții el punea accentul pe faptul că orice concepție, de orice natură ar fi ea: socială, culturală, economică, politică etc., trebuie să se întemeieze pe caracterele specifice ale poporului și pe realitățile concrete ale vieții sale.

El concepea o pedagogie românească, dinamică, vie, care trebuie să se adapteze noilor forme de viață ale națiunii, determinate de schimbările radicale și profunde, de restructurările sociale, economice și politice ale timpurilor care se impun cu necesitate tuturor națiunilor lumii și de la care cei ce se abat rămîn înapoia progresului și sînt sortiți pierzării.

Prin tot ce a realizat, profesorul Onisifor Ghibu rămîne unul din creatorii pedagogiei românești.

---

[2] Const. Iencica, *Idem.*
[3] Ioan Lupaș, *Ibidem*

CĂRŢI — IDEI

Biblioteca centrală pedagogică

Prof. dr. doc. ŞTEFAN BÂRSĂNESCU
Membru coresp. al Academiei R.S.R.

Dacă ieşi din frumosul parc al Cişmigiului, prin poarta care se deschide în str. Zalomit, vezi în stînga o vilă mare cu etaj, purtînd inscripţia de Biblioteca centrală pedagogică şi indicînd, prin denumirea ei, sediul unei biblioteci de specialitate, printre cele mai mari şi mai importante biblioteci de învăţămînt din ţara noastră.

Dacă, mînat şi de curiozitate şi de interese ştiinţifice, treci pragul acestei instituţii, te vezi întîmpinat cu amabilitate de personalul ei, care îţi explică, rînd pe rînd, modul cum îţi stau la dispoziţie serviciile bibliotecii, de la cataloagele clasice pînă la recomandarea ultimelor achiziţii interesante şi de la sălile de lectură pînă la biroul de expediere a publicaţiilor prin împrumut.

Auzind şi văzînd toate acestea, îţi vin în minte vorbele filozofului Leibniz definind biblioteca ca pe „o visterie în care sînt adunate toate comorile cugetului omenesc" sau acelea ale poeţilor epocii baroculuí care slăveau biblioteca denumind-o „a opta minune a lumii".

Azi, cînd în societatea noastră sînt tot mai vii imperativele pentru educaţia permanentă şi reciclare, pentru policalificare şi recalificare şi într-un cuvînt pentru extinderea şi intensificarea educaţiei, nimănui nu-i pot scăpa din vedere importanţa şi utilitatea Bibliotecii centrale pedagogice mai ales pentru cei care vor să colaboreze la marea operă de ridicare a nivelului cultural al poporului nostru, aşa cum a exprimat-o cu tărie şi în mod repetat tovarăşul Nicolae Ceauşescu.

Ce poate oferi oare această bibliotecă studenţilor în curs de formare, cadrelor didactice în procesul de autoperfecţionare, tuturor intelectualilor şi cadrelor de conducere cu un viu simţ de răspundere faţă de educaţia tineretului şi a maselor ?

Multiple sînt serviciile pe care această instituţie le asigură, cu deosebită bunăvoinţă, celor care o cercetează. Ea le pune la dispoziţie peste 200 000 de volume : din domeniul pedagogiei şi istoriei pedagogiei, al filozofiei educaţiei, al didacticii şi metodicii, al pedagogiei teoretice şi practice, generale şi speciale, al pedagogiei pe vîrste, al pedagogiei comparate şi istorice, al micro şi macropedagogiei, al defectologiei, apoi din domeniul psihologiei, sociologiei, antro-

pologiei și biologiei pedagogice și din domeniul politicii și legislației școlare, precum și nenumărate tratate și cursuri din toate disciplinele predate în învățămîntul de cultură generală.

De consemnat apoi că în domeniul pedagogiei și psihologiei Biblioteca deține atît lucrările românești, cît și cele mai valoroase lucrări străine. În adevăr, cercetătorul găsește aci, alături de operele pedagogilor din România, lucrărilor unor specialiști din lumea întreagă, ca acelea ale unui Kairov, Gonciarov, Esipov, Markusevici, Konstantinov, apoi ale lui Suchodolski, Okon sau ale lui Volpicelli, Planchard, Miallaret, René Hubert, Kriekemans, Landsheere, dr H. Hubert, W. Flitner, Skinner etc. etc.

Pentru a înlesni studierea acestor opere, biblioteca pune la dispoziția cititorilor un însemnat număr de lexicoane, dicționare și enciclopedii de specialitate care, prin explicațiile succinte asupra unor termeni și noțiuni, permit înțelegerea substanțială a textelor mai dificile. În această privință e de remarcat rapiditatea cu care Biblioteca achiziționează asemenea lucrări de referință, printre care citäm Dictionaire de la langue pédagogique de P. Foulquié, Dictionaire de la langue philosophique de P. Foulquié, și R. Saint Jean, Blond's Encyclopaedia of Education, Dictionary of Education de Carter Good, Encyclopedia of Educational Research, Wörterbuch der Pädagogik de W. Hehlman, Lexikon der Pädagogik, editat de Institutul german de pedagogie științifică, Lexikon der kybernetische Pädagogik und der Programmierten Instruktion de L. Englert etc. etc.

Biblioteca primește circa 650 de periodice (din ele cam 400 sînt în limbi străine), pe care le ține la dispoziția cititorilor la scurt timp după apariția lor ca: „Revue internationale de pédagogie", „Sovetskaia Pedagogika", „I problemi della pedagogia", „Education", „Bildung und Erziehung", „Pädagogik", „Revue française de pédagogie", „Educational Research", „Harvard Educational Review" etc. Prin ele, cititorilor li se face serviciul de a li se asigura un contact permanent cu actualitatea pedagogică imediată.

Biblioteca mai pune la dispoziția lectorilor un însemnat număr de manuale didactice, românești și de peste hotare, ceea ce permite studierea comparativă a naturii și dezvoltării cărții didactice.

Nu lipsesc din această bibliotecă nici legile învățămîntului, nici planurile de învățămînt și programele analitice, nici regulamentele de funcționare a diferitelor tipuri de școli, toate acestea constituind un bogat material pentru studiul școlii, al organizării și evoluției ei.

Mai notăm că această bibliotecă își sporește anual depozitul său de cărți, în medie cu 10 000 de volume, dintre care circa 1/4 sînt străine, obținute pe bază de valută sau de schimb.

Un catalog de cărți recent intrate caută să trezească curiozitatea și interesul cititorului pentru tot ce-i nou în pedagogie. Celelalte cataloage ale bibliotecii sînt organizate după sistemul clasic pe autori și materii, cu mențiunea că există și un catalog analitic de articole, menit să permită identificarea tematizată a celor mai noi contribuții în orice problemă de pedagogie. De asemenea, există cataloage de manuale didactice, de planuri și programe, precum și un catalog colectiv al cărții străine de pedagogie intrată în principalele biblioteci din țară.

Dar Biblioteca centrală pedagogică nu-i numai un depozit de cărți, de tip clasic, ci o bibliotecă modernă, adică una care, pe lîngă funcțiile tradiționale (de lectură și împrumut de cărți), împlinește și funcții noi, de informare spontană a specialiștilor și de îndrumare a acestora printr-o serie de lucrări demne de semnalat. Dintre acestea citäm: publicarea unui buletin intitulat „Informarea pedagogică sumară", în care se indică, sistematizate pe materii, noile cărți străine intrate în bibliotecă, descrierea bibliografică a acestora fiind însoțită de traducerea sumarelor lor, ca astfel cercetătorul să ia cunoștință de ultimele achiziții de lucrări străine. Acestui buletin i se adaugă o serie de publicații referative privind domeniul pedagogiei și al metodicii disciplinelor umaniste. E vorba de volumele intitulate Probleme de pedagogie contemporană, Predarea limbii și literaturii române, Predarea limbilor străine, Predarea istoriei, Predarea disciplinelor artistice și Predarea la cl. I-IV, din care apar între 2 și 4 volume anual și care conțin rezumate ample și sinteze pe principalele probleme ale învățămîntului modern, în vederea informării personalului nostru didactic și a asigurării studiului individual al profesorilor și învățătorilor.

Biblioteca publică și o Bibliografie pedagogică românească, *din care pînă în prezent au apărut 3 volume, menite a servi ca sursă de informație asupra lucrărilor și articolelor de pedagogie editate la noi în țară.*

Biblioteca centrală pedagogică mai folosește și alte căi pentru promovarea interesului și gustului pentru lectura pedagogică, ca de exemplu organizarea de expoziții de publicații în diferite centre din țară, acordarea de împrumuturi de cărți bibliotecilor școlare și ale caselor corpului didactic, la cererile cititorilor acestora etc.

În fine, Biblioteca centrală pedagogică nu tinde să fie numai o bibliotecă modernă, ci și una de tip funcțional ; *ea nu urmărește să devină un depozit supraîncărcat de cărți — o bibliotecă bazar — ci una selectivă, constituită din cărți de valoare, care corespund și servesc scopului ei : informarea științifică prin opere de valoare. Asociat la acest criteriu funcțional, alt caracter e acela de bibliotecă cu caracter* activist. *Tipică este în această privință practica de a întocmi bibliografii pe diferite teme de pedagogie (portofoliul existent în momentul de față ridicîndu-se la peste 500 bibliografii), cît și grija, mai recentă, de a organiza un serviciu de microfilme, fotocopii, discuri și benzi de magnetofon. În aceeași direcție, este de semnalat și ajutorul pe care Biblioteca centrală pedagogică îl acordă serviciilor de documentare și bibliotecilor recent înființatelor Case județene ale corpului didactic, prin împrumut de publicații, prin difuzarea unor bibliografii de specialitate, prin asigurarea de îndrumări biblioteconomice și bibliografice, a unor cursuri și expuneri de specialitate etc. Se creează astfel premisele descentralizării documentării pedagogice la nivelul fiecărui județ, ceea ce va constitui, desigur, o importantă realizare în politica de perfecționare a învățămîntului nostru.*

O vizită la Biblioteca centrală pedagogică, după ce ai remarcat competența și munca conducerii și a colaboratorilor ei, și ai reținut caracterul ei funcțional și activ, te stimulează la meditație asupra datoriei oamenilor de știință, a cadrelor didactice universitare și a conducerii învățămîntului de a incita interesul tinerilor spre a o folosi într-o măsură cît mai mare la pregătirea lor ca educatori.

Un proverb arab spune că „mîinile care vor să ajute, trebuie să știe să ajute". *Recomandarea se potrivește perfect și pentru acei chemați azi să lucreze la ridicarea nivelului cultural al poporului nostru. Numai prin știința educației, acumulată cu atîta trudă în cărțile acestei biblioteci, se poate descoperi calea unei activități juste și rodnice pentru realizarea datoriei lor pusă în față ca un imperativ de către conducerea noastră de partid și de stat : formarea poporului nostru ca un popor instruit și luminat, orientat în spiritul eticii și al echității socialiste.*

Universul spiritual al copilăriei oglindit în filmele pionierilor

PATIȚA SILVESTRU

A IV-a ediție a Festivalului cinecluburilor pionierești, desfășurată în anul trecut, a constituit o plăcută surpriză, atît pentru spectatori, cît și pentru realizatori. Primii au avut ocazia să asiste la o diversificare sporită a genurilor de filme, iar creatorii acestora au putut să realizeze un vast schimb de experiență, întrucît festivalul s-a desfășurat, timp de două săptămîni, într-o tabără pionierească (Sălișteș, jud. Sibiu).

Principalele genuri în care pionierii au prezentat realizări remarcabile sînt ale filmelor de ficțiune, documentar-artistice, de reportaj și animație. În cele ce urmează ne propunem să desprindem în principal expresia filmică a trăirilor copilăriei și procedeele artistice adec-

vate viziunii infantile asupra lumii, elemente care oglindesc universul spiritual al preadolescenților.

1. Expresia filmică a trăirilor copilăriei

La toate vîrstele pionieriei, *dragostea copiilor față de patrie și partid, față de organizația lor și de tradițiile revoluționare ale poporului* este cultivată cu mijloacele cele mai adecvate. Așa se explică de ce și în filmele realizate de copii aceste preocupări dețin întîietatea. Premiul cel mare al festivalului, acordat filmului de ficțiune *Misiunea*, realizat de Casa pionierilor din Cîmpulung Moldovenesc, atestă tocmai această atracție spre tema unui patriotism fierbinte. Închinat cinstirii Semicentenarului U.T.C., filmul prezintă zbuciumul unui copil al cărui părinte a fost arestat de poliția burgheză, lui revenindu-i misiunea de a anunța în taină pe tovarășii tatălui său despre eveniment. Goana sa febrilă pe străzi întortocheate, redată în chip crescendo de respirația tot mai accelerată, de îndîrjirea cu care luptă împotriva oboselii, chiar după ce se rănește la un genunchi, este secondată de vocea conștiinței, care se împletește cu acordurile unei muzici beethoveniene, culminînd în momentul cînd ajunge la destinație. De altfel, clipa destinderii, adusă de atingerea țelului, reprezintă finalul acestui film purtător al unui înalt mesaj uman și politic, care te ține tot timpul într-o extraordinară încordare.

Avînd un subiect înrudit, filmul *Întîlnirea*, al Casei pionierilor din Suceava, redă viața unui fost luptător în ilegalitate, care se întîlnește cu pionierii de azi, povestindu-le convingător suferințele din trecut ale muncitorimii noastre.

În filmul *Omagiu*, al Casei pionierilor din Craiova, se pornește de la vizitarea sălii tribunalului din capitala Olteniei, în care în 1933 s-a desfășurat procesul comuniștilor. Pășind aci ca într-un sanctuar, protagonista acțiunii, o pioneră care vădește aleasă sensibilitate, reușește să ne transmită sentimente puternice față de luptătorii oprimați de un regim tiranic.

Flacăra vie, a micilor cineaști din orașul Oțelul Roșu, ca și *Stelușele Reșiței*, ale colegilor acestora din Reșița, sînt filme documentare ce oglindesc simbolul muncii constructive a tuturor generațiilor de cetățeni din România de astăzi. Dacă în primul flacăra vie o întruchipează oțelul incandescent din furnale, în cel de-al doilea steluțele sînt oamenii care poartă pe umeri construcțiile socialismului.

În filmul reportaj *Drum în istorie*, realizat de Casa pionierilor din Drobeta - Tr Severin, pionierii parcurg aproape două milenii de istorie glorioasă a localității lor, vizitînd muzeul județean și vestigiile istorice din partea locului. În obiectiv sînt surprinse, sub cele mai atractive unghiuri, sugestiv comentate de crainic, crîmpeie ale trecutului care trezesc vii stări sufletești la contemporanii cu cravată roșie. Film didactic prin excelență, această lucrare poate fi preluată de Ministerul Educației și Învățămîntului pentru utilizarea în predarea istoriei.

În fața Mausoleului eroilor de la Mărășești se face primirea în organizație a noilor pionieri și acest moment solemn, plin de adînci rezonanțe afective, l-a prins pe peliculă Școala generală nr. 5 din Bacău, sub titlul *Legămînt pionieresc*. Locurile de glorie ale neamului nostru mijlocesc transmiterea ștafetei eroilor către viitorul patriei, pionierii.

Subiectul a patru reușite filme documentare se înscrie pe orbita prețuirii tradițiilor și creațiilor noastre populare : *Dăltița* (Casa pionierilor din Craiova), *Fluierul* (Casa pionierilor din Reghin), *Căutătorii de comori* (Casa pionierilor din Cluj) și *Biserica Bogdana* (Casa pionierilor din Rădăuți). În primul se arată munca artistică, plină de migală, a membrilor unui cerc de sculptori în lemn, care preiau, în motivele încrustate pe mobilă, rame și casete, aspecte ale creației noastre folclorice. Istoria unui fluier pornește de la alegerea lemnului de loză din crîngul satului Hodac, iar procesul tehnologic de creare a fluierului, parcurs de mîinile abile ale meșterilor populari, include corepondențe vădite între arhitectura, cusăturile naționale, încrustațiile artistice din corpul său și melosul popular pe care îl transmite cu foc noilor generații.

Cercul căutătorilor de comori din comuna Răcătău, județul Cluj, se află în inima Munților Apuseni. În muzeul lor, care poartă numele marelui tribun de

la 1848, Avram Iancu, pionierii au adunat în timpul numeroaselor expediții din zona Apusenilor multe obiecte valoroase din domeniul etnografic, numismatic, arheologic, biologic etc. Filmul oglindește atît roadele trudei lor, cît și secvențe din colectarea efectivă a exponatelor. *Biserica Bogdana* este un documentar monografic al străvechii ctitorii bucovinene, în care frescele valoroase sînt puse în lumină de un comentar adecvat, ce subliniază continuitatea milenară a poporului nostru pe aceste locuri.

O aspirație specifică preadolescenței este *dorința de a realiza fapte mari, setea de aventură*. Această trăsătură este materializată în filme ca : *Misterul semnalelor radio* (Casa pionierilor din Tg. Mureș), *Acțiunea B.P.S.* (Casa pionierilor din Cîmpulung Moldovenesc), *Tic și Nic cosmonauți* sau *Tic și Nic navigatori* (Casa pionierilor din Rm. Sărat).

Pornind de la impresiile unor participanți la concursul Vînătoarea de vulpi, filmul mureșenilor debutează printr-un vis în care eroii văd coborînd pe pămînt niște O.Z.N. Eleva care avea nota 10 la fizică, fiind ironizată din invidie de către colegi, este cea care le dă sprijin băieților aflați în neprevăzut contact cu ființele supraterestre, reușind să le „umanizeze" pe acestea prin atitudinea ei prietenoasă. Debutînd cu un titlu misterios de roman polițist, *Acțiunea B.P.S.* înseamnă munca pionierilor în direcția colectării și valorificării borcanelor (B), în vederea cumpărării patinelor (P) și construirii schiurilor (S) necesare practicării sporturilor de iarnă. Filmul este o convingătoare pledoarie pentru acțiunea de autodotare a cercurilor pionierești. Cele două personaje de animație, Tic și Nic, sînt dornice de călătorii pe mare sau în Cosmos, trecînd printr-o serie de peripeții, tot atîtea dorințe ale copiilor care le-au creat.

Dar vîrsta pionierilor mari este și cea a *sentimentelor generoase*, a prieteniei și a simțului echității. Filmul de animație *Un copil, un pom, o floare*, realizat de Școala generală nr. 5 din Bacău, redă imaginea orașului viitorului, în care copii se joacă fericiți printre spații verzi realizate de ei prin plantarea pomilor și florilor. Copilul din acest film este un „Petit prince" al lui Exupéry, apărut într-un decor de culori excelent armonizate.

În *Visuri pe cărări de ape*, pionierii din Tulcea și-au imaginat o tabără în Delta Dunării, în fața căreia în amurg apar silfidele, dansînd ca niște valuri jucăușe deasupra apei, apoi, furați de Fata Morgană, ochii celor din tabără adastă în peisajul ireal al unor pustiuri fără margini, unde pe o melodie orientală apar scene din *O mie și una de nopți*. Întreaga peliculă e un poem coregrafic și muzical.

Filmul de animație *Generații* (Casa pionierilor din Cluj) aduce în scenă o suită de pantofi și ghete purtați de toate vîrstele, de la bebeluș la moșneag, fiecare mișcîndu-se în ritmul specific vîrstei pe care o întruchipează. Pe scara vieții, generațiile se continuă în chip fericit, iată ideea acestui film. O altă lucrare de animație *Pietricelele* (Casa pionierilor din Hunedoara) reflectă solidaritatea dintre oameni, prin sprijinul dat de o piatră alteia, într-un joc săltăreț peste obstacole.

În filmul *De ce ?* (Casa pionierilor din Hunedoara) un copil omoară un porumbel cu praștia și pata de sînge a păsării ucise persistă, nu se spală. Metafora înaltă — porumbelul fiind pacea rănită — este purtătoarea unui înalt mesaj umanist. Avînd același titlu interogativ, filmul pionierilor din Deva ridică o problemă etică de prim ordin : necesitatea sprijinirii familiei în educarea copilului. Un elev este bătut mereu de tatăl său care este bețiv și în loc să-și găsească pacea în familie și-o află în vecini.

În *Comoara* (Casa pionierilor din Tulcea) un pionier trece printr-o puternică frămîntare morală, pe care o rezolvă în cele din urmă în chip optim. Găsind în timpul jocului „Lupta românilor cu turcii", pe locul ruinelor cetății locale, un vas cu monede de aur, le ascunde pe acestea, făcîndu-și planuri de călătorie în jurul lumii, văzîndu-se în postură de Monte Cristo peste mări și țări. Dar cînd aude la radio că un pionier care găsise o comoară a predat-o muzeului județean, fiind felicitat pentru faptă, el renunță la visurile sale și predă la muzeu vasul cu monezile găsite.

Pionierii aflați în pragul adolescenței presimt fiorul *iubirii*. Acest sentiment este excelent întruchipat de filmul *Firicel de apă vie* (Casa pionierilor din Sibiu). Pornind în josul unui pîrîiaș de munte, după o firavă corăbioară de hîr-

tie lansată la apă, simbolizînd supremele lor visuri și idealuri, doi tineri adolescenți, îmbrăcați în portul de la Sălişte, saltă tinerește, ca și barca lor, peste obstacole, într-un decor de natură sălbatică și fermecătoare, mergînd spre nu știu unde, într-o totală degajare. Iată că în cele din urmă bărcuța lor ajunge în lacul de acumulare al Hidrocentralei de la Sadu, unde în prag de înserare soarele dispare brusc printre brațele unui stîlp de înaltă tensiune, aprinzînd în urma lui o cale lactee de becuri electrice. Visul copilăresc își găsește o împlinire la înaltă tensiune în finalul acestui excepțional poem cinematografic, realizat în culori ce concură cu realitatea.

La anii drumețiilor pasionante, pionierii trăiesc puternic *sentimentul îndrăgirii naturii. Masivul Cozia* este surprinderea pe peliculă color a unor renumite frumuseți montane din județul Vîlcea. Copiii pun în valoare culmi semețe, împodobite cu brazi, apoi amenajări turistice atrăgătoare și vestigii ale istoriei noastre pe aceste meleaguri. De la răsărit de soare și pînă la apus, peisajul este scăldat de toate nuanțele luminii, făcîndu-se expresia unor stări sufletești foarte diversificate. Cu *File de toamnă*, pionierii craioveni scriu o elegie bacoviană în parcul secular al orașului lor. Frunzele cad rănite de rugina ce le îmbracă în cele mai felurite tonuri, păsările devin visele frunzelor îmbolnăvite de zări, omul meditează solitar în acest decor dezolant. *Povestea unui ciobănaș*, filmul de animație al clujenilor, redă peripețiile unui ciobănaș neastîmpărat, desfășurate pe cărări de munte, lîngă susur de izvoare și cetină de brazi. Anecdotica filmului este estompată de pastelul minunat în care se înscrie.

Desigur, natura este un fundal bine marcat și în alte filme care redau viața în tabără sau în expediții, așa încît exemplele de mai sus nu vor decît s-o înregistreze în realizări preponderent consacrate ei.

O preocupare dominantă la vîrstele pionieriei o constituie *jocul, divertismentul* în general. În *Corigenți la zoologie*, pionierii suceveni realizează un scurt metraj à la Stan și Bran. Doi băieți corigenți se pregătesc pentru examen, studiind animalele în natură. Călătoria lor e plină de surprize. Cad în apă, dispar în gropi neprevăzute, intră în conflict cu taurinele, le ies toate pe dos, într-un comic de calitate, care delanșează rîsul în hohote. Sibienii au redat în *Carnaval* unele scene copilărești de atracție, desprinse din perimetrul timpului lor liber. Fantezia învestită în costumație a fost de înaltă calitate, fiind valorificate condiții locale accesibile oricui: frunze, flori, hîrtie creponată etc.

În conținutul filmelor pionierești, jocul alunecă uneori spre *satiră*. Așa s-a întîmplat cu *Invadatorii*, surprinși pe pelicula reșițenilor. Filmul izbutește să ridiculizeze cu efect teribilismul unor copii ce cochetau cu hippysmul. Comicul burlesc à la Chaplin este convingător și are meritul de a atenua groaza pe care o resimțim la televiziune. Aci dezintegrarea „invadatorilor" se realizează prin spălarea cu apă și săpun.

Operă de ficțiune, *Curățenia orașului*, realizată de sibieni, este o variantă a invadatorilor, de astă dată aflați însă la vîrsta adolescenței. Ei sînt culeși în cele din urmă din barurile de noapte cu furgoneta salubrității. În *Ce se întîmplă în jurul orei 7*, medieșenii au prezentat un episod dintr-un serial în care un copil dezordonat pleacă la școală mereu în criză de timp, mînjindu-și caietele cu marmeladă, îmbrăcîndu-se cu hainele pe dos și fiind obsedat de întîrziere. *Teza s-a sfîrșit la jumătate* scoate în relief atitudinea critică a pionierilor timișoreni față de copiat, chiar dacă acesta se bazează pe folosirea aparatului de radioreceptie. *Fetița răsfățată*, realizat de pionierii din București, este o stigmatizare a răsfățului, nu suficient de concentrat redată. *Proverbele* ploieștenilor, ca și *Zidul* timișorenilor, reprezintă ilustrarea învățămintelor desprinse din conținutul unor maxime străvechi, în care comicul de situație este convingător realizat.

2. Specificul exprimării cinematografice a copiilor

Filmele prezentate la festival de către cinecluburile pionierești, în majoritatea cazurilor aparținînd caselor pionierilor, au pus în evidență un mod de expresie specific jocului copilăresc, inspirației dezinvolte. Pornind de la ritmul mișcărilor, care surprinde dinamismul

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

copilăriei în coordonatele lui firești, trecînd apoi la culorile intens saturate în care este îmbrăcată realitatea, sau la acompaniamentul muzical cu melodii diatonice, totul configurează o lume a copilăriei la realizarea căreia își dau concursul toate artele.

Ceea ce a atras atenția în mod deosebit este nonconformismul micilor cineaști, care nu s-au lăsat în cele mai multe cazuri de loc influențați de profesionalismul adulților. Cînd s-a făcut concesie tutelei respective, roadele n-au mai fost agreate de masa producătorilor de filme aflați în tabăra festivalului.

Foarte copilăresc a fost procedeul animării unor obiecte, ca papucii, pietricelele, ciubărașele etc. În fața spectatorilor aceste obiecte dobîndeau mișcări copilărești, se jucau pur și simplu. Cînd copiii au intenționat să opună trecutului negru un prezent luminos *(Întîlnirea)*, ei l-au înfățișat pe primul în alb-negru, iar pe al doilea în culori vii. Hoinăreala în natură, la vîrsta primilor muguri ai iubirii *(Firicel de apă vie, Visul pe cărări de ape)*, a fost plastic susținută de culorile proaspete ale peisajului, de zîmbetul primăvăratic al naturii înconjurătoare.

Acompaniamentul muzical din *Misiunea, Firicel de apă vie, Omagiu* ș.a., a contribuit din plin la redarea registrelor sufletești ale personajelor în diferitele momente ale acțiunii. Dacă în *Misiunea* muzica sugerează o stare de conștiință care ne cutremură, în *Firicel de apă vie* ea este un acord lin ce se împletește cu susurul pîrîiașelor de munte și cu dorurile încă nedefinite ale protagoniștilor filmului. În *Omagiu*, procedeul contrapunctului vine să evoce respectul profund față de trecut — în tonalități grave — și optimismul care animă pe copiii zilelor de azi.

Dinamismului și dorinței de aventură a preadolescenților nu le-a putut scăpa utilizarea suspens-ului în unele filme. *Misterul semnalelor radio* este obsesiv proiectat pe trei lumini jucăușe, care produc un adevărat coșmar, dincolo de care se caută dezlegarea unor taine din alte planete. *Invadatorii*, în ambele variante prezentate, au utilizat trucajul numit stop-cadru, întîlnit în serialul omonim de la televiziune și care permite dezintegrarea străinilor.

Cel mai mare succes l-au avut gagurile copilărești din *Corigenți la zoologie* sau din *Proverbe*. Utilizarea frecventă a qui pro quo-ului, a salturilor de adevărați cascadori, ori a comicului savuros de situație, adecvat vîrstei școlarilor de vîrstă mijlocie, a adus o notă de veselie autentică în substanța intimă a filmelor respective.

Chiar căutarea subiectelor predilecte pionieriei: viața în tabere, expediții în munți, jocul, carnavalul, activitatea din cercuri, practicarea sporturilor de iarnă sau de apă etc., recomandă filmele ca izvorîte dintr-o realitate a unei anumite vîrste și din posibilitățile largi pe care societatea socialistă le poate oferi copiilor. Cînd căutătorii de comori pleacă în expediție, purtîndu-și bagajele pe spatele măgărușilor, aceștia par niște parteneri de joc ai copiilor, bucurîndu-se de o atenție specială. În tabere, scenele burlești, rîsul din te miri ce, izbucnesc la tot pasul, imprimînd filmului o localizare în climatul vîrstei juvenile.

La activitățile din cercurile pionierești domnește atmosfera degajată — mult diferită de cea de la lecție — și e foarte bine că realizatorii filmului n-au făcut aci concesii didacticismului. În timpul vizitei la muzee, pionierii știu să fie și serioși, dar fețele lor exprimă și trăiri afective nedisimulate, în ochi le scînteiază curiozitatea. Și tocmai lipsa oricărui conformism, a blazării, constituie emblema autenticității acestor creații. Chiar în postură de comentatori ai filmelor, vocea în schimbare sau accentele care trădează reacțiile tipice ale preadolescenței întregesc tabloul complet al copilăriei surprinse pe peliculă.

3. Concluzii

Conținutul educativ și gama mijloacelor de expresie aparținătoare filmelor prezentate la festival au constituit substanța analizei realizate de juriul format din cineaști profesioniști, împreună cu juriul consultativ, alcătuit din 11 delegați reprezentativi ai cineclubiștilor aflați în tabără.

Fiecare film a fost disecat în ziua următoare proiectării lui, sub raportul conținutului (idee, subiect), al limbajului (imagine, sunet, mișcare), al interpretării, regiei, scenariului. Cu acest prilej, cineaștilor maturi li s-a relevat lumea copilăriei în toată plinătatea simțămintelor și înțelegerii ei. Dialogul cu copiii a constituit o adevărată școală a educației cinematografice, menită

să contribuie la mărirea capacității de selecție, la adîncirea motivației unor preferințe și la conturarea judecăților de valoare ale pionierilor.

Ceea ce a impresionat în primul rînd a fost ascuțitul spirit de observație al preadolescenților inițiați în taina filmului. Aceștia au putut să clasifice filmele prezentate pe genuri distincte, să aprecieze claritatea imaginii sau virtuozitatea interpretărilor, dar și să sesizeze inadvertențele, de orice natură erau ele. Așa, de pildă, în *Tic și Nic cosmonauți*, ei au criticat muzica enervant de monotonă în raport cu mișcările eroilor, în *Povestea unui ciubăraș* au remarcat că întreg comentariul copiază imaginea întocmai și că este deci inutil, în *Comoara* au remarcat contrastul dintre entuziasmul pionierului care predă la muzeu monedele antice și blazarea birocratului care le ia în primire. Copiilor nu le-a scăpat nici alterarea veridicului, descoperind în *Întîlnirea* un interior somptuos la un muncitor persecutat în regimul trecut. Comentariile bombastice, neglijarea timpului real (în filmul *Prietenii* se privește cu binoclul pe geam în noapte și imediat se iese afară în plină zi) sau decalajul dintre viteza de filmare (16) și cea de expunere (24) din filmul *Secvențe de vacanță* au fost viu criticate. Contrastul dintre interiorul țărănesc și poarta de fier forjat (în filmul *La oglindă*) a fost remarcat de toți, iar insuficiențele unui film polițist au fost puse pe seama depășirii experienței de viață a copiilor într-un astfel de gen.

Dacă acceptăm formula că cinematograful este „o uzină de vise", putem spune că pionierii noștri știu să viseze frumos, dovedind o mare plasticitate a simțului cinematografic. Filmele create și analizate de ei reflectă eficiența muncii desfășurate în cadrul organizației pionierilor sau în școala noastră socialistă. Ele sintetizează valorile morale ale socialismului, fiind un puternic mijloc de educare a gusturilor spectatorilor și de influențare a conștiinței acestora. Faptul că din aceste opere lipsește tenta melodramatică, într-o epocă în care filmul comercial și supraproducțiile, în general, fac rețetă bună tocmai cu astfel de genuri, este iarăși un atribut valoric incontestabil al scurt-metrajelor pionierești. Mesajul educativ — inspirat mai ales din sfera prezentului și viitorului societății noastre — are profunde rezonanțe în modelarea personalității în plină formare a copilului

Sesizînd cu bucurie aceste valențe ale producțiilor cinecluburilor pionierești dintr-un singur an, cineaștii din juriul republican au desfășurat o muncă susținută de depistare a talentelor care mîine vor fi schimbul profesioniștilor de azi, transformînd tabăra în care s-a desfășurat festivalul într-o adevărată școală a celei de-a șaptea arte. Alături de copii au participat la această acțiune, cu folos și multă satisfacție, adulții care conduc cinecluburile. Acestora li s-a cerut în primul rînd să nu împieteze asupra sensibilității copiilor, ferindu-se de a le impune viziunea adultului.

Principala concluzie a acestui festival duce la necesitatea continuării muncii cineclubiste, de la pionierie la U.T.C., astfel ca actualii copii să poată perpetua ascensiunea lor în inițierea cinematografică tot mai complexă. De asemenea, producția realizată anual în zecile de cinecluburi pionierești este util să fie concentrată într-o cinematecă a organizației. Pui al filmului de lung metraj, filmul pionieresc din țara noastră poate păși de acum cu încredere la o confruntare internațională, prilej cu care va dobîndi noi aripi.

Școala activă*

Prezentată, acum aproape 50 de ani, în primă ediție (1926) *Școala activă*, lucrarea prof I. C. Petrescu, a cunoscut o largă răspîndire atît îndeosebi, în lumea purtătorilor de lumină a învățătorilor și profesorilor, cît și în aceea a studenților, care serii de serii, an de an, au stăruit pe filele ei, devenind, ast-

* I. C .Petrescu, *Școala activă*, ediție îngrijită, studiu introductiv, note și comentarii de prof. univ. dr. doc. Anghel Manolache, Editura didactică și pedagogică, București, 1973.

fel, tot mai mult o adevărată carte de căpătîi.

A patra ediție a acestei lucrări (a doua ediție în 1927 și a treia în 1943) — ce constituie atît la noi cît și în literatura pedagogică de peste hotare unul din cele mai fecunde studii în specialitate — a apărut în alese condiții grafice, în prestigioasa colecție „Pedagogia secolului XX" a Editurii didactice și pedagogice și este însoțită de un cuprinzător și valoros studiu introductiv, note și comentarii, datorită prof. univ. dr. docent Anghel Manolache, care a asigurat și îngrijirea ediției.

Apariția acestei noi ediții, departe de a fi întîmplătoare, marchează în contextul pedagogic contemporan marea actualitate a *curentului școalei active*, *metodele active* constituind azi un element fundamental în amplul demers de modernizare și perfecționare a procesului instructiv-educativ pe plan mondial.

Noua ediție constituie, de asemenea, o însemnată contribuție pe făgașul valorificării moștenirii noastre culturale, prof. I. C. Petrescu (1892—1967) fiind unul din cei mai de seamă exponenți ai pedagogiei românești dintre cele două războaie mondiale, iar *Școala activă* reprezentînd o componentă de bază a concepției sale, alături de celelalte lucrări fundamentale ca : *Problema selecției în școala democrației* (1921), *Școala și viața* (1929), *Metode pentru studiul individualității* (1931), *Regionalismul educativ* (1931), *Școli de experimentare* (1935), *Curs de pedagogie socială* (1934/1935), *Contribuții la pedagogia românească* (1938) ș.a.

Apariția acestei atît de însemnate și valoroase lucrări în cea de-a patra ediție nu mai face necesară prezentarea cuprinsului ei atît de cunoscut și studiat, nici stăruirea în analizarea principalelor aspecte ale tematicii sale, cum sînt *fundamentul școalei active*, *direcțiile școalei active*, *principiile școalei active*, *școala activă în România*. Deosebita însemnătate a problemei și actualitatea ei cer însă cîteva considerațiuni — în măsura spațiului de care dispunem — asupra locului pe care *Școala activă* îl ocupă în mișcarea pedagogică contemporană și a filiațiilor cu sistemele și direcțiile de gîndire ale ultimelor decenii.

Școala activă reprezintă formula cuprinzătoare al cărei bogat conținut îl constituie chintesența a tot ceea ce pedagogia contemporană a pus în valoare, a tot ceea ce ea a însemnat un spor în conținut și în metode. Nouă, în ceea ce privește terminologia, Bovet folosind pentru prima oară termenul de școală activă într-un articol publicat în 1919, direcția de gîndire a școalei active constituie o puternică reacție împotriva educației vechi, caracterizată prin formalism, învățămînt abstract, verbalism, pasivitate, mecanicism metodologic și disciplină exclusiv coercitivă, nesocotirea individualității elevilor, nesocotirea intereselor vîrstei, lipsa de promovare a inițiativei celor educați. Această susținută reacție față de un întreg trecut își găsește izvorul și în același timp temeinica fundamentare în multiplele filiații pe care le are cu mișcarea filozofică, psihologică, biologică, socială, cu mișcarea științifică de la începutul veacului nostru, în ceea ce a adus nou sau a pus în valoare.

În psihologie, școala de la Würzburg evidențiase caracterul activ al vieții sufletești, conștiința fiind o realitate funcțională, un tot unitar de procese, nu o sumă, un produs al legilor mecanice de asociere a reprezentărilor. Mai înainte, Wundt și Brentano subliniaseră caracterul activ al vieții sufletești, dar Külpe, Marbe, Messer, Selz dovedesc pe bază de cercetări caracterul activ, funcțional, al proceselor de gîndire, iar Ach, extinzînd cercetările și asupra proceselor volitive, asupra asocierii, memorizării, percepției, reprezentării, evidențiază de asemenea caracterul lor activ, funcțional.

Noile direcții în psihologie (curentul biologic, teoria complexului, teoria emotivistă, behaviorismul, configuraționismul, personalismul etc.) au adus pe primul plan conceptele fundamentale de activitate, unitate, finalitate, evoluție, perspectiva abisală a vieții sufletești, unitatea organică, indisolubilă dintre spirit și corp, pentru reprezentanții de seamă ai psihologiei noi (Stern, Adler, Kreuger, Spranger, Klages, Driesch, Müller-Freienfels, Freud, Jung, Ribot, Paulhan, Binet, Janot, William Mc Dougall, Watson etc.) viața fiind o unitate organică (suflet — corp), dinamică, orientată finalist și în necontenită evoluție, îmbrăcînd extrem de variate forme individuale. O trăsătură esențială a psihologiei noi e înlăturarea intelectualismului și introducerea activismului. Psihologia nouă e o psihologie activistă.

În biologie, aceleași concepte de mare valoare operatorie — unitatea organică,

activitatea, finalitatea, evoluţia — au fost puse în adevărata lor lumină de Lamarch, Darwin, Weissmann, Müller, Uexkül, Kammerer, Goldschimdt, de Vries, Naegeli, Hertwig, Driesch, Stern, Rignano, Grasset, Bichat, Karpoff etc.

Cu filozofia filiaţiile şcoalei active sînt deosebit de întinse de la Schopenhauer, Nietzsche, Hartmann, Bergson, Fouillée, Guyau la pragmatismul lui James şi Schiller şi pînă la existenţialismul unui Scheler, Heidegger, Hartmann, Unamuno, Lavelle etc.

De asemenea, în şcoala activă se reflectă puternic însemnatul progres realizat în ultimele decenii de preocupările sociale-ştiinţifice manifestate la început sub forme nespecifice, ca psihologia popoarelor (Wundt, Lazarus), filozofia istoriei (Windelband, Rickert, Dilthey, Spranger etc.) şi afirmate cu Auguste Comte sub adevărata formulare a sociologiei ajunsă ştiinţă propriu-zisă prin operele lui Durkheim, Tönnies, Ward, Giddings. O influenţă hotărîtoare a exercitat marxism-leninismul prin concepţia sa de epocală cotitură istorică privind rolul revoluţionar, activ, creator al fiinţei umane în transformarea naturii şi societăţii.

În concepţia şcoalei active fenomenul educativ a fost văzut sub un nou aspect: acela al unui proces de viaţă, al unui proces de formare, ceea ce — referitor la tehnologia educativă — a atras după sine o totală schimbare de poziţie, pe drept cuvînt numită de Claparède o „revoluţie coperniciană", întregul proces educativ gravitînd de acum în jurul copilului, în timp ce în vechea tehnică educativă elevul gravita în jurul materialului de instrucţiune. Noul aspect a cumulat cercetările unor oameni de ştiinţă că Binet, Claparède, Neumann, Pièron, K. Bühler, W. Stern etc. şi mai ales acelea referitoare la condiţionările sociale şi la mediul de viaţă (Houet, Dietz, Oestreich, Vidal), ceea ce a atras dezvoltarea însemnatei ramuri a pedagogiei sociale (Durkheim, Buchenan, Bergemann, Natorp, Nobl, Palat, I. C. Petrescu, Ştefan Bârsănescu, Stanciu Stoian ş.a.).

Metodele noi constituie cel mai însemnat factor de bogate realizări pe care l-a pus în lumină pedagogia contemporană (amintim, de exemplu, de Montessori, Decroly, Dalton, Winnetka, Cousinet, Freinet ş.a.) şi se caracterizează prin promovarea şi organizarea trebuinţei de activitate a copilului, prin punerea în acţiune a tuturor posibilităţilor potrivit vîrstei, prin străduinţa de a forma pe copil prin propriul lui efort, prin participarea activă la realităţile vieţii sociale, prin calda comuniune cu ideile şi oamenii, într-un neistovit elan spre experienţă. Prin şcoala activă trebuie să se înţeleagă constituirea unui cuprinzător mediu educativ, susceptibil de a promova şi de a organiza completa dezvoltare a individualităţii umane potrivit aptitudinilor şi ritmului ei de viaţă, manifestate în mod creator. Principiul educaţiei organice, principiul respectării individualităţii şi perspectiva socială dată fenomenului educativ prin dezvoltarea simţului social şi pregătirea pentru mediul de viaţă sînt coordonatele fundamentale ale şcolii active.

Şcoala activă oferă posibilităţi optime de educaţie socială a copilului, datorită perspectivei sociale date fenomenului formării individuale, datorită integrării individualităţii în mediul social de viaţă, socializarea apărînd ca o consecinţă logică a individualizării. Astfel, în mod organic, individul se integrează în mediul social, în mediul său de viaţă, socialul fiind „un element de viaţă pentru individ" şi reprezentînd „atmosfera în care individul poate trăi". În pedagogie, aprofundata cunoaştere a mediului de viaţă a dat naştere nu numai direcţiei cunoscute sub numele de Heimatkunde, direcţie iniţiată de Fr. Finger, dar ea constituie o trăsătură esenţială a metodelor active. La noi, acest mod de a vedea îl găsim în sistemele de pedagogie socială ale prof. I. C. Petrescu şi Stanciu Stoian şi pe plan sociologic la prof. Dimitrie Gusti, sisteme în care individul şi mediul său de viaţă fac un singur tot organic, individualul şi socialul fiind privite ca momente constitutive ale aceloraşi unităţi de viaţă.

De asemenea, prin promovarea iniţiativei, spontaneităţii, productivităţii şi activităţii creatoare, prin contactul direct cu realităţile şi dobîndirea cunoştinţelor prin efort personal, şcoala activă oferă condiţii optime pentru formarea personalităţii multilaterale şi constituie un mediu favorabil pentru orientarea şcolară şi profesională, activitatea lăsînd să se formeze şi să se manifeste aptitudinile.

În ceea ce priveşte locul pe care şcoala activă îl ocupă în mişcarea pedago-

gică contemporană, e destul să amintim că principalele metode sînt metode active, ca metoda Decroly, metoda Montessori, sistemul proiectelor lui Kilpatrick, metoda comunităților sau grupelor de muncă, planul Dalton, al Helenei Parhurst, metoda imprimeriei școlare datorită lui Freinet, metoda cooperativelor școlare creată de Cattier și Profit ș.a., iar în vigurosul demers actual de modernizare și perfecționare a procesului instructiv-educativ, noile metode puse în lucru sînt metode active: descoperirea, investigația, problematizarea (Bruner, Henderson, Skatkin, Piaget, Mencinskaia, Alekseev, Howard, Okón ș.a.), brainstormingul (Osborn), jocul rolurilor și dramatizarea (Neumann, Morgenstern, Gansberg ș.a) etc.

Dezvoltînd posibilitățile individuale și punîndu-le în serviciul societății, pentru ca prin acțiunea lor creatoare mediul de viață să fie valorificat, școala activă — consideră autorul — este școala în serviciul poporului.

ION ORGHIDAN

Observații asupra lecturii în afara clasei a elevilor din școala generală

Cultura generală înglobează nu numai un volum de cunoștințe, dar și posibilități concrete de folosire a întregului arsenal intelectual, modalitatea de a interveni cînd e necesar, precum și forma prezentării intervenției.

Printre factorii solicitați să răspundă acestor cerințe se înscrie și lectura, care poate fi direcționată de multipli exponenți ce pot concura la formarea personalității. Dintre aceștia se detașează *familia* — ca cel dintîi mediu social formativ — și *școala*, ca mediu specializat al educației și instrucției.

Școala îndrumă pe elevi atît la parcurgerea lecturii în clasă, cît și în afara ei, pentru întregirea cunoștințelor, formarea unui vocabular elevat, corect și plăcut, care ajută la dezvoltarea psihică generală și la modelarea caracterului. De aceea, cantitatea și calitatea lecturii constituie o problemă-cheie a școlii.

Pe această linie, preocupările personale didactice, discuțiile colective și individuale cu elevii, sondajele efectuate la nivelul claselor V—VIII, m-au dus la concluzii interesante pentru activitatea mea. Apreciez că ele îmi sînt necesare în perspectivă, spre a urmări modul cum citesc elevii, ce citesc, cît citesc, cum folosesc ceea ce citesc, gradul lor de discernămînt. Preocupările sus-menționate au avut în vedere, în același timp, programele școlare, care cuprind indicații, cu caracter orientativ, asupra lecturii suplimentare. Rezultă, totuși, că deși acestea constituie un prețios ajutor al profesorului și elevului, ele nu respectă, întotdeauna, cerințele psiho-pedagogice individuale, depășind de multe ori nivelul înțelegerii elevilor, neavînd uneori corespondent în zona aspirațiilor, intereselor, preocupărilor lor. Același lucru putem spune și despre recomandările bibliografice difuzate prin școli și librării, care creează un mare decalaj între cerință și necesitate. Sînt indicate unele opere care depășesc nu numai vîrsta cititorului, dar care solicită și o mare intensitate a atenției, ceea ce duce la oboseală și la plictiseală, iar în acest fel lectura încetează de a mai fi o delectare, o necesitate spirituală (de exemplu, *Oameni care au fost* de N Iorga, *Scrisori către V. Alecsandri* de I. Ghica, *Românii supt Mihai Voevod Viteazul* de N. Bălcescu).

În dorința apropierii de elevi și prin intermediul lecturii, pentru realizarea integrală a menirii literaturii, în scopuri nu numai didactice, dar și afective, am dat un chestionar elevilor din cinci clase (V-VIII) urmărind, cu aceeași intenție, timp de trei ani, compunerile cu caracter liber, creator. Am avut în vedere 158 elevi, dintre care 53 din clasele a V-a, 27 dintr-a VI-a, 28 dintr-a VII-a și 50 din clasele a VIII-a. Am observat ce-i interesează, ce-i pasionează, ce le trezește curiozita-

tea și dacă realizează prin lectură, lărgirea cunoștințelor, ușurința exprimării, operativitatea gîndirii, spiritul critic, bogăția imaginației, mărirea sensibilității.

Chestionarul cuprindea următoarele întrebări : 1) Citiți presa ? Ce ziare sau reviste ?, 2) Care sînt rubricile pe care le urmăriți în mod permanent ?, 3) Ce fel de literatură preferați ?, 4) V-ați ales un model dintre personajele lecturilor parcurse ?, 5) Cînd citiți cărțile voastre preferate ?, 6) Ce-ați învățat din cărțile citite pînă acum ?, 7) Aveți bibliotecă personală ? Ce fel de cărți cuprinde ?, 8) Care dintre părinți vă este îndrumător și sfătuitor în ceea ce privește lectura ? Cum ?

Rezumînd răspunsurile date, s-a observat că presa se citește, iar ordinea prioritară e următoarea : „Informația Bucureștiului", „Sportul", „Cutezătorii", „Scînteia tineretului", „Tehnicum", „Flacăra", „Scînteia", „Magazin", „Cinema" (îndeosebi fetele), ceea ce demonstrează interesul manifestat pentru actualitate, pentru mersul societății, dar nu un interes permanent, cotidian, nu și-au format o deprindere pentru aceasta. Se argumentează prin lipsa timpului liber sau se recunoaște că se recurge la presă cînd programul televiziunii nu-i atractiv.

Din paginile ziarelor și revistelor îi interesează aspectul concret, practic, care nu solicită o atenție încordată, senzaționalul, neobișnuitul (dovedite de lectura curiozităților, a faptelor diverse, a întîmplărilor de pretutindeni, a celor adevărate, a comunicărilor Inspectoratului Miliției ș.a.).

Lectura recomandată de școală e parcursă în mică măsură, elevii limitîndu-se la cea strict necesară, de care cred că au nevoie la controlul efectuat la clasă sau la un eventual examen În rest, pe număr de elevi, preocupările sînt zonate în următorul mod * :

Clasa	Literatură pentru copii (basme, povești, povestiri)	Literatură științifică-fantastică, de aventuri, polițistă	Literatură beletristică română		Literatura universală	Publicații tehnice
			Poezie	Proză, dramaturgie		
V	47	25	—	35	6	7
VI	22	21	1	15	5	3
VII	4	24	1	11	14	3
VIII	1	40	6	21	33	11

Se observă că citirea literaturii pentru copii descrește cu vîrsta, deși considerăm că sînt prea puțini elevi la clasele a V-a care citesc basme și povești ale scriitorilor clasici și contemporani. Plăcerea de a citi poezie, din proprie inițiativă, capătă noi valențe, noi direcționări, de la clasa a VIII-a, în strînsă legătură cu pubertatea.

În lectură, ponderea e deținută de cărțile științifico-fantastice, de aventuri, polițiste, motivată de ei prin caracter captivant, neprevăzut, palpitant, mister, tragic. O influență negativă, în acest sens, o au și serialele T.V., precum și filmele difuzate pe ecrane. Găsesc, în gen, plăcutul și o transpunere în jocuri deconectante.

În literatura beletristică au descoperit frămîntările inerente vieții, neexistente pînă acum în sfera lor de preocupări, au învățat să deosebească uritul de frumos, utilul de inutil, au pătruns în lumea comorilor spirituale ale popoarelor, au învățat să respecte oamenii cu calități deosebite.

Literatura tehnică, gustată în mai mică măsură, le-a deschis porțile cunoașterii, le-a relevat tainele unor meserii, bucuria găsirii de soluții pentru rezolvarea situațiilor problematice.

De remarcat e faptul că răspunsul elevilor e negativ în ce privește alegerea sau nu a modelului, a idolului din lecturile parcurse. Puțini au citat

* Unii elevi au preferat mai multe genuri de literatură, alții unul singur.

pe : Aurel Vlaicu, personaje istorice, domnitori (Mihai Viteazul, Vlad Țepeș) — alegere legată de lectură recentă — sau din afara lecturilor, din viață (eroi ai muncii socialiste, actori, sportivi, interpreți de muzică ușoară). S-au obținut și răspunsuri ca : „Vreau să-mi formez personalitate proprie, nu să imit pe alții" (eleva C.M. — clasa a VIII-a). „Nu vreau să semăn cu nimeni, vreau să fiu eu însumi" (elevul S.L. — clasa a VIII-a) sau : „Nu, dar reține frumusețea comportamentului unor personaje" (eleva I.N. — clasa a VIII-a), acestea dovedind progrese în afirmarea personalității.

Lectura e parcursă, în majoritate, în afara timpului afectat temelor, mai mult dumineca, seara, în vacanță (e preferabil ca profesorii de limbă și literatură română să recomande lectura suplimentară din timp, înaintea fiecărei vacanțe, nu cum se mai întîmplă, în timpul trimestrului).

Elevii își procură cărțile dorite din diverse surse. Au mici biblioteci personale, dar apelează și la biblioteca școlii, a cartierului, a întreprinderilor, prin intermediul părinților, ori folosesc împrumutul colegial.

O situație interesantă care, totuși, dă de gîndit rezultă din răspunsurile elevilor la întrebarea „Care dintre părinți vă e îndrumător și sfătuitor, în ceea ce privește lectura ?"

Ajutorul familiei, pe număr de elevi, în îndrumarea lecturii, se prezintă astfel :

Clasa	Mama	Tata	Ambii părinți	Nici unul
V	12	6	22	13
VI	3	6	10	8
VII	7	6	7	8
VIII	12	12	16	10

Sînt răspunsuri de acest gen : „Amîndoi. Cumpără cărți care cred că-mi vor folosi, ținînd seama și de părerile mele". „Mă sfătuiește foarte puțin mama, spunîndu-mi titlurile unor cărți pe care le-a citit dînsa". „Mă îndrumă amîndoi. Mă trimit la bibliotecă să iau cărți". „Mă îndrumă tata ; fiind șofer, îmi dă diferite cărți de practicare a mașinilor", dar și : „Nu mă îndrumă nimeni și citesc după pofta inimii". „Nu mă sfătuiește nimeni acasă. Iau cărțile indicate de tov. profesoară de limba română". „Tata îmi recomandă cărți numai cînd îi cer". „Nici mama, nici tata nu îmi dau voie să citesc alte cărți în afara cărților de școală. Ei sînt împotriva lecturii suplimentare. Cînd cumpăr o carte mă ceartă".

Se poate concluziona că părinții ajută sau sfătuiesc copiii în alegerea sau citirea unor cărți, prin procurarea sau cumpărarea lor, prin recomandarea celor citite de ei, dar aceasta nu-i suficient, ajutorul fiind slab și nereprezentativ. Familia, care trebuie să fie unul dintre principalii aliați ai școlii, ai factorilor de cultură și civilizație, nu răspunde acestui imperativ. Prin discuții ocazionale, rapide, fragmentare, date în grabă, sub pretextul lipsei de timp, al oboselii, nu se poate face front comun cu școala pentru formarea unui stil de muncă intelectual al copiilor și pentru cîștigarea încrederii și prieteniei acestora.

Aceste constatări pot fi prilejuri de reflecție și pentru școală, care n-a folosit toată gama mijloacelor de atragere a familiei, spre a forma din aceasta un aliat de nădejde în afara orelor de clasă. În această situație, se pot recomanda părinților o mai strînsă legătură cu profesorul de limbă și literatură română, cu bibliotecara școlii, consultarea indicațiilor obligatorii bibliografice, controlul lecturii și al cărților cumpărate de copii, participarea la lectorate pe aceste teme, la întîlniri cu scriitori, poeți, la discuții purtate între bibliotecară și cititori, sugestii în legătură cu afișajul, dezbateri pe marginea unor opere de real interes și, bineînțeles, discuții, acasă, cu copiii, asupra cărților citite, ajutînd astfel nu numai la lărgirea orizontului de cunoaștere, la facilitarea discernămîntului, la formarea opiniei personale, la exprimarea

clară, plăcută, dar și la formarea personalității copiilor, la educarea lor.

Considerăm că aceste sugestii pot ajuta și școala, pentru a-și mări sfera mijloacelor de atragere a familiei în munca de educare a tinerei generații.

Practica ne-a demonstrat că, dacă citește gradat, dacă conjugă cerința cu interesul, aspirația cu necesitatea, elevul are și rezultate dintre cele mai fructuoase. Acestea au fost constatate și din compozițiile unor elevi care au ajuns, prin lectură la un vocabular plastic, la creionarea unor imagini alese, la un stil atrăgător, la mijloace artistice de o mare gingășie. De pildă, eleva *C.N.* (clasa a VII-a), vorbind despre trandafir, afirmă că : „petalele lui au un puf ca un praf de diamante, care sclipește dimineața în bătaia primelor raze", iar eleva *D.C.*, din aceeași clasă, vede frumusețile naturale într-un tot grațios cu cele create de mîna omului : „în orice localitate a țării am merge și în orice împrejurare ne-am afla, peste tot frumusețile naturale se împletesc armonios cu coșurile fabricilor și cu miile de sonde, dînd ochilor o minunată priveliște".

Din aceste succinte referiri la lectura din afara clasei și la consecințele acesteia, se impune cerința selectării ei riguroase, ținîndu-se seama de vîrsta cititorului și de puterea de pătrundere a mesajului operei, care să pornească de la interes, necesitate, aspirație spre autorealizare. Acestea determină și pe profesor ca să facă din orele afectate lecturii suplimentare adevărate momente de cunoaștere, plăcere și dorință de continuitate a lecturii, de îmbinare logică a conținutului lecțiilor de literatură cu cel al cărților citite Măiestria lui să reiasă și din modalitățile de analiză a operelor, a spectacolelor realizate după diverse genuri literare, din definirea trăsăturilor unor personaje, din conturarea a ceea ce înnobilează omul.

Lectura particulară trebuie să ofere și posibilități de transfer de la o disciplină la alta a deprinderilor de muncă independentă (de la limba română la limbi străine, istorie, geografie, științele naturii etc.), să ducă la o parcurgere atentă, expresivă, la formarea unui vocabular bogat, la educarea patriotică și civică a elevilor.

ALEXANDRINA PUFAN

Elevii trebuie învățați cum să învețe*

A devenit un leitmotiv al lucrărilor de psiho-pedagogie actuală cerința ca școală să formeze, odată cu transmiterea cunoștințelor, un sistem de deprinderi intelectuale necesare asimilării sistem ce va trebui să asigure perfecționarea și integrarea informației și după ce rolul școlii s-a încheiat. Diferitelor modalități de realizare a acestei cerințe caută să le găsească un răspuns volumul Elevii trebuie învățați cum să învețe.

În prima parte, E. Fischbein prezintă succint problemele esențiale ale psihologiei învățării, cu accentul pe laturile ce privesc activitatea independentă a elevilor.

Învățarea, ca proces activ — arată autorul — necesită folosirea unor mijloace intelectuale proprii, care presupun o desfășurare în timp. De aceea, sînt amintite reguli esențiale pentru creșterea randamentului învățării și prevenirea uitării. Este clarificat rolul cunoașterii intuitive, a ceea ce autorul denumește intuiție anticipativă și intuiție de adeziune (cu formele sale spontane și cele realizate în cursul instruirii sistematice), este prezentată înțelegerea ca proces de asimilare și acomodare (asimilarea vizînd aspectul informativ, acomodarea pe cel formativ). Sînt expuse funcțiile diferite ale imaginilor intuitive folosite în învățare, complexitatea raportului dintre noțiunile empirice și cele științifice, sînt trecute în revistă procedeele euristice în rezolvarea problemelor (între altele : analogia, mo-

* Caiete de pedagogie modernă, *Elevii trebuie învățați cum să învețe*, coordonator E. Fischbein, E.D.P., București, 1973, 199 p.

delarea, analiza prin sinteză). Autorul încheie cu indicații privind un autocontrol eficient al cunoștințelor, cu sublinierea rolului deosebit al motivației în învățare.

După această perspectivă generală asupra învățării, S. Lăzărescu se ocupă de Metodologia muncii intelectuale în învățămînt. Referindu-se la cadrul oferit de lecție, autorul abordează momentele care solicită în mai mică măsură participarea elevului și face recomandări mergînd pînă la cele mai mici detalii. Aceeași analiză amănunțită, însoțită de recomandări utile constituirii unei tehnici individuale este consacrată cîtorva aspecte ale studiului individual. Sînt prezentate și exemplificate modalități de elaborare a schemelor, planurilor și tezelor, după manual sau notițe, a rezumatelor și conspectelor, a lucrului pe fișe — cu diferitele lor tipuri — în cazul lecturii complementare.

Materialul ar putea reprezenta, după părerea noastră, un excelent îndrumător pentru elevii de liceu în ceea ce privește și deprinderile legate de forma prezentării lucrărilor pentru tipar, de constituirea unei biblioteci personale, sau de metodele pregătirii în bibliotecă (sistemul de cataloage, întocmirea bibliografiilor).

Volumul prezintă, în continuare, o serie de articole consacrate formării deprinderilor de activitate intelectuală în cadrul principalelor obiecte de studiu în școală.

Astfel, în însușirea literaturii române (Tehnica studiului literaturii române), C. Marinescu consideră, ca principiu de bază, primordialitatea textului literar, iar tehnica analizei literare trebuie să parcurgă o serie de etape, dintre care ultima să exprime opinia elevului ca cititor. Autorul preconizează folosirea metodei comparației cu referiri specifice la obiectul pe care-l prezintă și la operațiile de selecționare a esențialului pe baza unor criterii personale înregistrate în tipuri diferite de fișe, de asemenea adecvate studiului literaturii române.

Procesul înțelegerii într-o limbă străină (Ion Vicol — Învățarea unei limbi străine) și exersarea operațiilor gîndirii trebuie să constituie baza învățării, chiar dacă însușirea oricărei limbi străine presupune în primul rînd automatizarea proceselor de vorbire. Cîteva procedee de sprijinire a activității intelectuale în însușirea unei limbi ar fi, de exemplu, formularea independentă a întrebărilor, autocorectarea greșelilor în cazul deprinderilor de scriere, repetarea rațională a celor însușite.

R. Roșeanu (Îndrumarea studiului științelor sociale) subliniază faptul că elaborarea unor tehnici de studiu al problemelor ideologice este de o deosebită importanță, deoarece cunoștințele însușite în cadrul științelor sociale sînt necesare oricărui specialist. Deprinderi de un nivel superior în studiul științelor sociale, ca elaborarea de planuri, conspecte, sau scheme pot fi realizate la început în clasă. După experiența autorului, acestea pot fi pregătite în mod independent de către elevii organizați în echipe de lucru, urmînd apoi discutarea și perfecționarea în colectiv. Printre alte procedee este analizată îndrumarea citirii presei, aceasta fiind cea care ajută la ilustrarea caracterului științific al marxismului.

E. Rusu (Integrarea în activitatea matematică) consideră că rolul profesorului este de a dezvolta orientarea spre situații problematice, iar metoda de care trebuie să se folosească este aceea a urmăririi etapelor procesului de gîndire pe parcursul rezolvării problemei, etape ce se individualizează în funcție de experiența și de cunoștințele acumulate de fiecare elev. Materialul este îmbogățit cu indicații privind folosirea culegerilor de probleme și citirea textelor matematice.

In studiul biologiei (E. Csengeri — Să-i învățăm pe elevi să cunoască lumea vie), alături de analiza unei multitudini de modalități pentru formarea deprinderilor adecvate învățării independente, autoarea recomandă folosirea metodei determinării, iar în însușirea cunoștințelor fundamentale, aplicarea metodelor bazate pe principiile psihologiei acționale. Se arată că formarea cunoștințelor de biologie permite — pe lîngă exersarea procesului de observație, a recunoașterii, clasificării, comparației — și formarea deprinderilor care stau la baza dezvoltării spiritului de investigație experimentală și a formulării de ipoteze.

O altă știință și totodată obiect de studiu care-i orientează pe elevi spre abordarea experimentală a fenomenelor este chimia (P. Constantinescu și V. Lupu — Aspecte metodice în

realizarea lecțiilor de chimie) *în vederea îndrumării activității independente a elevilor. Autoarele consideră că formarea unei „metodologii" a activității experimentale conduce, în cele din urmă, la elaborarea unor tehnici intelectuale și de activitate practică în laborator. Interesante sînt indicațiile privind rolul formelor metodice moderne în elaborarea deprinderilor de muncă independentă, indicații bazate pe cercetări experimentale proprii.*

C. Pârâianu (Cîteva procedee de învățare productivă la geografie) *se ocupă de unele metode cunoscute, pe care caută să le îmoogățească pe linia activării elevului.*

Prin abordarea activității de învățare a elevului în cadrul unora dintre cele mai importante obiecte de studiu din școală, fie pe baza experienței de predare, fie pe baza unor cercetări experimentale, ca și prin orientarea asupra problemelor generale ale psihologiei învățării, volumul demonstrează convingător cum învățarea poate fi ea însăși învățată.

SIMONA VORNICESCU

Educația muzicală a școlarilor mici*

„Simpozionul „Educația muzicală a școlarilor mici (cl. I—IV)" reprezintă o necesitate născută din preocupările permanente ale Conservatorului „G. Dima" din Cluj, preocupări care, în mod logic, duc la momente de bilanț. Aflîndu-se la a doua ediție a sa, Simpozionul a constituit un remarcabil prilej de afirmare a gîndirii creatoare a profesorilor, pentru care educația muzicală a copiilor constituie, pe bună dreptate, o problemă de maximă importanță.

Reușind să mențină în jurul său absolvenții — actuali profesori de muzică — atrăgînd specialiști din alte domenii de cercetare, întîlnirea din cadrul lucrărilor a prilejuit Conservatorului integrarea acestor profesori în curentul de înnoire și de modernizare a tehnologiei învățămîntului. Considerînd cunoștințele predate la cursuri ca mereu perfectibile, Conservatorul reușește să formeze cadre cu o sporită receptivitate la nou, cu o gîndire teoretică din ce în ce mai bogată, care le dau posibilitatea să se integreze în cercetarea științifică, să difuzeze rezultatele acesteia în rîndul celor chemați să le traducă în practică. Prin stabilirea de relații cu alte centre de preocupări științifice s-au pus bazele cunoașterii reciproce, ale confruntărilor de opinii, ale confirmării unor identități de păreri.

Abordarea problemelor predării muzicii în relația interdisciplinară, a rolului ei în contextul învățămîntului și în contextul întregului sistem educativ, a subliniat o dată mai mult că muzica, în școală, nu este o preocupare oarecum marginală, ci este un element esențial al unui sistem, cel puțin egal în importanță cu celelalte elemente și fără de care sistemul nu poate ființa ca sistem educativ. Se vede, deci, că Simpozionul se impune nu numai sau nu în primul rînd ca o manifestare științifică determinantă, ci în primul rînd ca o acțiune determinată de însăși dinamica preocupărilor conservatorului clujean. El devine și manifestare determinantă, întrucît trebuie să-i subliniem rolul deosebit de mare în potențarea unui nou avînt în activitatea de cercetare științifică, atît a conservatorului însuși, cît, mai ales, a celor care activează nemijlocit cu elevii. Conservatorul din Cluj a inițiat de fapt nu un șir de simpozioane, ci unul singur, în sensul că asistăm la o preocupare permanentă de cercetare științifică punctată periodic de întruniri, dar nu festive, ci cu un caracter net de lucru, întruniri în care nu numai că se raportează rezultate obținute, cît mai ales se jalonează direcțiile de abordare a situației predării muzicii în școală și se propun modalități de îmbunătățire. În acest sens, cu rigorile implicate, e receptată de către conservator orice încercare de optimizare a învățămîntului muzical, în care divergențele de opinii, inerente unei ac-

* Volumul *Contribuții la educația muzicală a școlarilor mici.* Lucrările simpozionului „Educația muzicală a școlarilor mici" (Cl. I—IV), 26—27 iunie 1971, Conservatorul de Muzică „G. Dima" — Cluj, 1972.

tivități așa de complexe, sînt salutate. Ele sînt acceptate și abordate firesc ca metodologie de lucru, generatoare de dezbateri deci drept bază pentru elucidarea temelor propuse.

Realizînd osmoza dintre cercetarea științifică fundamentală și practica de la clasă, Conservatorul împlinește deziderатul legării cercetării științifice de producție, întrucît, în învățămînt, producția este munca la catedră, iar produsul muncii profesorului este omul pe care el are misiunea de a-l forma.

Simpozionul, prin problemele puse în discuție, încearcă să acopere aria preocupărilor pe care le ridică predarea muzicii la clasele I—IV ale școlii elementare, învățămîntul preșcolar fiind inclus în învățămîntul elementar prin rolul determinant pe care-l are și — adăugăm noi — pe care ar trebui să-l și respecte, în pregătirea viitorului elev.

Cuprinderea și a cercetărilor vizînd predarea muzicii, de astă dată în școlile de muzică, este utilă (bineînțeles în măsura în care se păstrează raporturile) nu numai ca termen de referință, ci, mai ales, prin clarificarea posibilităților de transfer reciproc al unor modalități în predare-învățare între acest tip de școală și școala generală.

Problematica celor 15 comunicări publicate în volum are o primă sintetizare în patru mari grupe, chiar în cuvîntul introductiv.

Prima grupă, firesc cu ponderea cea mai mare — ca număr de comunicări — se referă la aspecte ale predării muzicii la clasele amintite, realizînd o privire de ansamblu. Sînt readuse în discuție opiniile unor personalități de seamă ale pedagogiei muzicale din trecut, programa școlară, manualele, metode de lucru, în general conținutul învățămîntului, situînd pe prim plan realizările locale în practica predării.

A doua grupă de comunicări cuprinde o problemă deosebit de importantă, atît ca pondere necesară în procesul de predare-învățare, cît și datorită insuficientei atenții care i se acordă în preocupările de pedagogie muzicală pentru copii. E vorba de formarea deprinderilor auditiv-vocale ale copiilor mici.

Comunicările pe care le-am cuprinde — și noi — în grupa a treia de probleme sînt rezultatul unor cercetări științifice fundamentale cu aplicabilitate practică. Ele vizează fundamentarea științifică a modernizării predării și învățării muzicii. Evident, această modernizare nu poate fi realizată fără cunoașterea temeiurilor psihologice care o condiționează.

A patra grupă de probleme este abordată în comunicările vizînd locul și rolul deosebit al muzicii în contextul altor discipline de învățămînt. Importanța tratării muzicii de pe poziții interdisciplinare nu mai are nevoie de subliniere, dar deschiderea discuțiilor pe această temă e necesar să fie împlinită și prin atacarea ei din ambele direcții : locul muzicii în predarea altor discipline, locul altor discipline în predarea muzicii.

La această grupare, am adăuga o problemă reprezentată din păcate printr-o singură comunicare, tratînd despre mijloacele audio-vizuale moderne de comunicare. Or, diversitatea și frecvența influențelor — de unde intensitatea și durabilitatea efectelor pe care le determină — mai ales la copii, impun studierea lor atentă și mult mai amplă, în contextul educației muzicale școlare. Comunicarea amintită reprezentînd o importantă contribuție la studierea problemei în speță, constituie totodată și o certitudine a continuării amplificate a cercetărilor în această direcție.

Evident, tema simpozionului, concretizată printr-o problematică așa de bogată, nu a putut și nici nu putea fi acoperită în întregime. Comunicările prezentate în volum ridică însă probleme deosebit de importante, interesînd deopotrivă profesorul de la catedră și forul de decizie, în speță Ministerul Educației și Învățămîntului.

Încercînd o sintetizare a situației predării muzicii în școala elementară, remarcăm în comunicările cuprinse în volum examinarea critică a situației existente, în comparație cu cerințele maximale ale învățămîntului, propuneri privind îmbunătățirea manualelor, a modalităților de predare, a pregătirii profesorilor.

Totodată, prin comunicările prezentate, s-a subliniat necesitatea cercetării științifice fundamentale în acest domeniu, atît de importantă pentru elucidarea problemelor pe care le ridică practica predării.

Răspunzînd nevoii stringente de informare a profesorilor și studenților, Sim-

pozionul a constituit — pe lîngă o formă a legării teoriei cu practica — și o foarte eficientă modalitate de perfecționare a cadrelor didactice. Tocmai de aceea regretăm absența studenților, care, știut fiind nivelul pregătirii pe care o primesc în cadrul Conservatorului, sîntem convinși că ar fi putut susține comunicări la nivelul exigențelor unei asemenea manifestări științifice.

ANATOLIE BÂRCĂ

O lucrare utilă școlii*

Lucrările de sinteză constituie — mai ales în zilele noastre, caracterizate printr-o continuă și puternică explozie informațională — veritabile instrumente de lucru, puse la dispoziția specialiștilor, dar și a marelui public pentru care cultura a devenit un element component al vieții. De aceea, apariția unui Dicționar de terminologie poetică *trebuie privită ca un eveniment cultural, mai ales dacă ținem seama de faptul că școala — principalul factor de formare a viitorului cetățean, înzestrat cu deprinderile și cunoștințele necesare integrării în procesul complex al vieții productive — este primul beneficiar al lucrării amintite.*

Utilizarea dicționarului *permite, în egală măsură, aprofundarea cunoștințelor însușite în clasă, îmbogățirea acestora cu altele noi, precum și înțelegerea noțiunilor de poetică, a căror dinamică este permanent marcată ca făcînd parte dintr-un sistem.*

În intenția, mărturisită, a autorilor dicționarul *are o finalitate practică bine precizată: „Ne-am gîndit că tot ce contribuie la orientarea primei impresii lăsată de lectură, la trecerea de la înțelegerea bazată numai pe simpla percepere a textului, la însușirea temeinică și multilaterală a fenomenului poetic interesează în cel mai înalt grad buna desfășurare și a lecturii literare din școală" (p. 6).*

Materialul faptic a fost structurat în cinci mari capitole — Literatură *(generalități),* Compoziție, Stilistică, Versificație, Specii de poezie — *în interiorul cărora a fost dispus după criteriul alfabetic, foarte indicat mai ales într-o scriere care se adresează cu precădere elevilor. De aceea, nu înțelegem de ce în primul capitol, cel în care autorii au căutat să dea* unele orientări cu privire la termenul de literatură și la implicațiile sale istorice și teoretice *(p. 6), nu se păstrează același criteriu absolut necesar într-o lucrare adresată mai ales elevilor. Autorii, doi devotați și statornici slujitori ai școlii, au realizat o lucrare de înaltă ținută științifică, rod al cunoașterii temeinice a fenomenului literar românesc și de aiurea.*

Articolele înserate în volum cuprind pe lîngă etimologia termenului respectiv, o succintă definiție și un judicios comentariu, ilustrat, de cele mai multe ori, prin citate din producțiile folclorice sau din scrierile unor mari scriitori români sau străini. Selecția textelor relevă, în egală măsură, pe profesorii de literatură, dar și pe oamenii de cultură al căror bun gust, dublat de o intuiție sigură, le-a permis să le rețină pe cele mai semnificative.

În repetate rînduri se fac referiri cu caracter istoric menite să reliefeze fie vechimea unor noțiuni (epopee, invocație, poetică *etc.), fie evoluția altora* (anecdotă, epigramă, *etc), referiri care lărgesc universul de cunoștințe al elevilor.*

Ținînd seama de faptul că se impune apariția unei noi ediții — rapida epuizare a primei ediții fiind semnificativă pentru interesul cu care a fost primită — ne permitem unele observații.

Primul capitol — Literatură *(generalități) — necesită o substanțială revizie atît în privința organizării materialului — credem că trebuie adoptat și aici criteriul alfabetic — cît și în acela a introducerii unor termeni noi, indispensabili într-un asemenea* dicționar.

---

* Gh. Ghiță, C. Fierăscu, *Dicționar de terminologie poetică*, Editura „Ion Creangă", București, 1973, 238 p.

Se impune o discuție mai detaliată în jurul modernismului *și al diverselor direcții generate de acesta. Simpla lor enumerare nu este suficientă, mai ales cînd e precedată de o caracterizare evident depreciativă : „In goana după originalitate însă, modernismul* ajunge la creații arbitrare, rupte de realitate.." *(p. 17). Surprinde lipsa oricărei referiri la* realism, *ca și tratarea unilaterală a* romantismului.

Literatura populară, *parte integrantă a* folclorului, *este tratată fără nici o referire la acesta din urmă.*

In legătură cu celelalte capitole, credem că ar trebui sporite textele ilustrative. Astfel, la descriere *se fac trimiteri la scrieri ale unor autori mai puțin cunoscuți — Victor Vlad Delamarina sau P. Locusteanu — dar nu sînt reproduse fragmente reprezentative.*

Hiperbata *sau* trioletul *nu au nici un fel de exemplificare, deși, datorită frecvenței lor reduse, lucrul acesta ar fi fost absolut necesar. Alături de cele două* epitafuri *reproduse, ar fi putut să se afle și binecunoscutul* Epitaf *al lui Bacovia.*

Vorbind despre oralitate, *autorii încearcă să o exemplifice prin particularități ale operelor lui Ion Creangă, fără ca, în prealabil, să-i precizeze elementele distinctive.*

Cîteva inconsecvențe :

La ritm *se dau exemple de ritm* trohaic, iambic, amfibrahic, dactilic *și* anapestic, *cu toate că la titlurile respective — cu excepția* anapestului — *nu lipsesc citatele.*

Sub titlul strofă *sînt discutate* distihul, terțetul, catrenul, cvinaria, senaria, *precum și* strofa polimorfă. *Tot în* dicționar *apar ca titluri separate, însoțite de exemplificările necesare,* distihul, catrenul *și* cvintetul (cvinaria). *La* terțet, *după o sumară definiție neînsoțită de exemple, se face trimiterea la* strofă. *In schimb, autorii omit* senaria *și celelalte tipuri amintite la* strofa polimorfă.

In încheiere, ne exprimăm satisfacția că Editura „Ion Creangă" a oferit elevilor și marelui public un util instrument de lucru.

VASILE TEODORESCU

La formation par l'apprentissage*

Apărut în colecția SUP, secția „Le Psychologue" (dirijată de Paul Fraisse), volumul pe care îl prezentăm succint constituie o încercare de a sintetiza multitudinea de date experimentale existente pînă în momentul de față și de a contribui la elaborarea unor linii directoare mai clare în organizarea procesului de instruire (formare). Așa cum subliniază și autorii, problema cea mai dificilă și mai importantă într-o încercare de acest gen este aceea a modului de utilizare a rezultatelor experimentale, a interesului pe care îl prezintă pentru elaborarea unui proces de formare *principiile ce pot fi degajate din studiile experimentale.*

Este cunoscut faptul că în procesul de formare (instruire) momentul inițial îl reprezintă definirea obiectivelor și a conținutului ; analiza activității pentru care se proiectează respectivul proces de instruire oferă nu numai o simplă descriere, ci o schemă de organizare a acesteia. Avînd definite comportamentele finale trebuie stabilită o succesiune a stărilor între comportamentul inițial și cel final. Definirea și eficacitatea acestei programări vor depinde în mare măsură de cunoașterea caracteristicilor de învățare, caracteristici pe care ni le relevă studiile de psihologie ale domeniului. În această direcție, autorii își propun să prezinte cinci mari probleme, dintre care primele două constituie un ansamblu comun, intitulat „planificarea acțiunilor de învățare".

Una dintre primele probleme care apar în planificarea acțiunilor de în-

* J. Leplat, Cl. Enard, Anie Weill-Fassina, *La formation par l'apprentissage. Eléments de psychopedagogie*, Presse Universitaires de France, 1970, 200 p.

vățare o reprezintă structurarea materiei în unități. Aici se concretizează răspunsul la întrebarea : prezentare globală sau prezentare fracționată ?, prezentare masată (continuă) sau prezentare distribuită ? Discuției acestui aspect al planificării îi sînt dedicate capitolele I și II.

Analizînd numeroase cercetări experimentale, autorii conchid că eficacitatea metodei globale și a metodei fracționate depinde de variabile exterioare metodei, variabile legate de subiect și de sarcina de lucru. Metoda globală este cu atît mai eficace cu cît subiecții au un nivel de dezvoltare (vîrstă și CI) mai ridicat și cu cît sînt mai familiarizați cu metoda. Metoda globală este, de asemenea, cu atît mai eficace cu cît sarcina este mai organizată ; din contră, în sarcinile mai puțin organizate este mai eficace metoda fracționată ; eficacitatea ei crește la o dificultate medie sau restrînsă, o dată cu gradul, cu lungimea materialului și cu dificultatea elementelor de însușit.

Învățarea masată și cea „distribuită" se referă la planificarea în timp. Autorii subliniază aici importanța tipului de sarcini și a raportului dintre timpul de repaos și timpul de lucru.

Capitolul III studiază o variabilă care în învățare se poate manifesta fie ca variabilă dependentă, fie independentă : viteza (timpul de executare a unei operații). În primul caz, ea reprezintă un criteriu de evaluare a sarcinii, în cel de-al doilea, o condiție de învățare. În prima parte a capitolului se studiază variațiile de viteză în cursul învățării, în cea de-a doua parte — mecanismele de creștere a vitezei, iar în ultima sînt expuse concluziile analizelor precedente și o privire de ansamblu asupra vitezei ca instrument de formare.

Cel de-al patrulea capitol abordează problema ghidajului în învățare. Autorii definesc ghidajul ca orice metodă care defavorizează apariția erorilor (indiferent dacă este vorba de erori de rezultate sau de strategii eronate). Întrucît însă unele erori (în special strategiile eronate) ar putea fi utile în învățare, noțiunea de ghidaj se lărgește, el fiind considerat drept o metodă de învățare care îi oferă subiectului un ajutor controlat și organizat de experimentator.

Cunoașterea rezultatelor reprezintă problema analizată în ultimul capitol. Se subliniază că numai cunoașterea rezultatului brut nu este suficientă pentru mărirea randamentului procesului de învățare (formare), ci că ea trebuie să fie însoțită de caracteristicile scopului. Subiectul are în acest fel atît răspunsul său, cît și posibilitatea de a-l compara cu obiectivul fixat.

Scris într-un stil clar și concis, cu toate trimiterile de rigoare și cu o analiză obiectivă a cercetărilor luate în discuție, volumul *Formarea prin învățare* reprezintă o deosebit de utilă lucrare de referință atît pentru psiholog, cît și pentru pedagogul practician din învățămîntul de cultură generală sau din învățămîntul profesional și tehnic.

EUGEN NOVICICOV

Hessische Blätter für Volksbildung

„Hessische Blätter für Volksbildung" este o revistă trimestrială, editată de Asociația universităților populare din Landul Hessen, cu sediul la Frankfurt pe Main, care reflectă preocupări de actualitate în educația adulților. Publică studii cu privire la psihologia învățării la adulți, la organizarea și la dezvoltarea universităților populare, la relația dintre învățămîntul școlar și postșcolar, la rolul mass-media etc. De asemenea, cuprinde interesante recenzii asupra unor lucrări de sociologie a educației, de andragogie și gerontagogie.

Este interesant de remarcat că în Republica Federală Germania a crescut în ultimii ani preocuparea pentru universitățile populare. Acest fapt poate fi corelat cu tendințele crescînde ale democratizării educației maselor.

Revista a reușit să-și formeze relații cu unele publicații și institute de cercetări științifice din alte țări. Astfel, în paginile ei a apărut o prezentare

obiectivă despre educaţia adulţilor în ţara noastră, semnată de *Emil Iordăchescu*. D-nul *Alfred Dègen*, redactorul responsabil al revistei, care a vizitat ţara noastră acum cîţiva ani, a reuşit, împreună cu colegii de redacţie, să imprime o orientare interesantă, modernă, studiilor şi dărilor de seamă publicate.

Vom menţiona din sumarul ultimelor două numere (3 şi 4/1972) articolele cu privire la procesul învăţării în cea de-a doua perioadă a vieţii (*Barbara Fülgraff, Adam Bauer* etc). Am reţinut din cuprinsul nr. 3/1972 articolul *Modele suedeze ale muncii educative cu oamenii în vîrstă* de *Otto Polemann*. Cercetările în domeniul gerontagogiei sînt tot mai necesare, pe măsură ce ponderea vîrstelor de după 65 de ani creşte mereu în planul vieţii sociale contemporane. Asigurarea dialogului dintre generaţii, integrarea (poate mai bine zis reintegrarea) celor ieşiţi din rîndurile populaţiei active, dar, totuşi, în măsură să contribuie la progresul social, mai întîi prin menţinerea tonusului vital — spiritual, constituie un aspect al progresului uman, un factor al civilizaţiei umaniste. Considerăm că pe asemenea filoane şi în lumina unor astfel de principii se pot clădi noi elemente de interes general, prin schimb de informaţii ştiinţifice.

Amintim că, nu de mult, la noi în ţară s-a votat, de către Marea Adunare Naţională, Legea privind casele de ajutor reciproc ale pensionarilor, oferindu-se astfel o nouă bază legală a vieţii social-culturale pentru oamenii în vîrstă.

Nr. 4/1972, dedicat problemelor universităţilor populare, pune în evidenţă atît flexibilitatea organizatorică a acestor instituţii, obiectivele lor în direcţia emancipării cetăţeneşti, cît şi caracterul practic necesar al unor cursuri. Se înserează în acelaşi număr textul Legii privind universităţile populare (12 mai 1970) şi se stăruie asupra sprijinului acordat de administraţia de stat din Landul Hessen pentru buna dezvoltare a acestor instituţii de educaţie a adulţilor.

Revista „Hessische Blätter für Volksbildung" face parte din rîndul publicaţiilor de prestigiu din Republica Federală Germania, fapt dovedit de profilul ei social-pedagogic, de ţinuta ştiinţifică a studiilor, cît şi de orientarea spre satisfacerea aspiraţiilor maselor populare.

LEON ŢOPA

Experienţă şi educaţie*

Alături de Williams James, John Dewey reprezintă spiritul ce a fecundat cel mai profund gîndirea americană. La moartea sa, un editorial al binecunoscutului „The New York Times" sublinia, pe bună dreptate, că: „În acest secol al ştiinţei, doi profesori universitari s-au evidenţiat prin aceea că au dat filozofiei un suflu nou şi o semnificaţie nouă. Cei doi profesori sînt William James şi John Dewey. Ambii au fost pragmatişti, dar dintre amîndoi, John Dewey a exercitat o mai mare înrîurire asupra filozofiei americane" (New York Times", 3 iunie 1952).

În 1916, teascurile tiparului scoteau la lumină *Democraţie şi educaţie*. Opera dă un nou impuls gîndirii pragmatice, cu corolarul ei educaţia progresivistă, astfel încît, asemeni unui ferment, ea generează necontenit interpretări şi oferă fundament pentru noi contribuţii. Dar, cum era poate fatal să se întîmple, gîndirea pragmatică ajunge, prin manifestarea zelului adepţilor, să depăşească graniţele viziunii acelui ce a înălţat-o cel mai mult. Pentru a stăvili exagerările, pentru a clarifica sensul unor idei care expuse implicit în *Democraţie şi educaţie* nu au fost văzute şi înţelese în adevărata lor lumină, în 1968 Dewey publică lucrarea *Experienţă şi educaţie*, socotită unanim — alături de menţionata *Democraţie şi educaţie* — că fiind fundamentală printre scrierile sale asupra educaţiei.

Omul preferă de regulă gîndirea prin contraste, evitînd alternativele interme-

* John Dewey, *Expérience et éducation*, Présentation de M. A. Carroi, Librairie Armand Colin, Paris, 1968, 150 p.

diare. Domeniul filozofiei educației nu constituie o excepție, ci, dimpotrivă, o ilustrare a acestui fapt. De-a lungul întregii sale istorii, educația reflectă permanent opoziția, sub forme diferite, a două teze fundamental opuse — opoziție ce îmbracă astăzi, spune Dewey, forma conflictului dintre educația tradițională și educația progresivistă.

Ignorînd necesitățile ființei imature, educația tradițională susține că „educația se compune dintr-un ansamblu de informații și exerciții elaborate în trecut, scopul principal ce îl urmărește școala fiind transmiterea acestora către noile generații" (p. 58). Ca urmare a acestui imperativ, actul educațional solicită o totală docilitate și receptivitate, eliminînd orice participare a învățăceilor, ale căror nevoi sînt pe deplin ignorate.

Acestui învățămînt static, ce funcționează pe baza impunerii exterioare, i se opune școala progresivistă, care afirmă necesitatea libertății de expresie a personalității și acordă un rol major activității copilului în cadrul unui învățămînt legat organic de experiență, de viață.

Esența educației progresiviste, ca de altfel principiul comun al diverselor forme ale educației noi, rezidă — subliniază Dewey — tocmai în „această idee că există o relație intimă și necesară între procesul experienței și cel al educației" (p. 61). O filozofie constructivă a educației trebuie să fie capabilă să explice și să determine, în interiorul experienței, modalitățile în care cunoștințele cu valoare în trecut pot folosi prezentului, constituindu-se totodată în instrumente eficiente în viitor. În limitele gîndirii educației tradiționale, o astfel de filozofie care să explice actul educațional în termeni experiențiali nu era posibilă. Ea este produsul educației progresiviste — și în special a lui John Dewey — sistemul său primordial de referință constituindu-l „conexiunea organică dintre educație și experiența personală" (p 67). Acest lucru nu semnifică, însă, că orice experiență este intrinsec plină de valoare educativă, căci experiența și educația nu sînt în orice situație noțiuni sinonime. Orice experiență poate evidenția un aspect existențial, dar acest lucru nu este suficient pentru ca ea să fie egală cu o educație autentică. Școala tradițională, la rîndul ei, implică experiențe, dar ea ignoră contextul relațional al experienței prezente cu experiențele viitoare — or tocmai aici este miezul contribuției noii filozofii a experienței promovate de John Dewey : analiza contextului relațional evidențiază dimensiunea valorii oricărei experiențe. Capacitatea de a alege experiențe a căror natură să le permită integrarea eficientă și creatoare în experiențe ulterioare reprezintă astfel esența actului educațional. Se desprinde, din perspectiva unei atari noi înțelegeri a filozofiei experienței, însemnătatea principiului continuității experienței — „continuum experimental". Acest principiu semnifică faptul că „fiecare experiență pe de o parte conține ceva din experiențele anterioare ei, iar pe de altă parte ea modifică într-un anume mod calitatea experiențelor următoare" (p. 80).

Categoria *continuității* reprezintă criteriul fundamental în discriminarea valorii educative sau noneducative a oricărei experiențe, însă se impune problema diverselor forme de manifestare a continuității experienței. Analizînd procesul educației ca identic cu procesul de creștere — manifestare evidentă a principiului continuității — Dewey subliniază necesitatea de a se specifica „direcția acestei creșteri, scopul spre care tinde" (p. 81).

Dezvoltarea experienței reprezintă îngemănarea permanentă a condițiilor obiective cu condițiile subiective într-o interacțiune ineluctabilă. *Interacțiunea* constituie substanța celui de-al doilea principiu fundamental, care — alături de principiul continuității — permite interpretarea experienței în funcție de valoarea sa educativă. Interacțiunea semnifică, în ultimă instanță, raportul dintre factorii externi și interni ai oricărei experiențe — factori care în ansamblul lor constituie ceea ce în filozofia lui Dewey semnifică conceptul de situație. A trăi în univers reprezintă din acest punct de vedtre echivalentul faptului de a fi angajat într-o serie de situații.

Din perspectiva unei atari înțelegeri a filozofiei experienței apare evident că actul continuității și cel al interacțiunii nu pot fi niciodată separate — ele constituie aspectul longitudinal și lateral al experienței — căci toate experiențele succesive se integrează una alteia. Transpus în echivalențe strict educaționale,

principiul interacțiunii impune organizarea graduală a curriculumului școlar, iar principiul continuității evidențiază necesitatea ca fiecare etapă să aibă în vedere perspectivele viitoare. Semnificația reală a dezvoltării, creșterii, continuității, reconstrucției experienței nu poate fi astfel percepută fără înțelegerea faptului că orice experiență contribuie într-o oarecare măsură la prepararea ființei pentru angajarea ei în experiențele ulterioare Dacă educația tradițională sacrifica prezentul în virtutea unei ipotetici pregătiri pentru un viitor problematic, educația progresivistă, așa cum o înțelege John Dewey, instituie responsabilitatea de a pregăti condițiile unor experiențe capabile să influențeze favorabil viitorul, actul educațional derulîndu-se continuu la nivelul prezentului. Rolul controlului social nu trebuie ignorat. În experiență, deci, rezidă atît mijloacele ,cît și scopurile educației.

Filozofia lui Dewey nu poate fi înțeleasă decît în *unitatea* ei. Și această unitate își are esența și liantul în noua înțelegere a conceptului de experiență cu toate implicațiile lui. Desprinderea și izolarea unor aspecte ce țin de pedagogie, logică, estetică sau morală, studiul unuia făcîndu-se prin ignorarea celorlalte, printr-o abordare *stricto sensu*, nu poate conduce la înțelegerea deplină a gîndirii lui Dewey. Căci, deși unele lucrări ale sale tratează cu precădere anume probleme, aceasta reprezintă o necesitate metodologică și nicidecum o viziune statică a unei experiențe scindate. Valoarea morală, estetică, educativă sau de oricare alt tip nu reprezintă decît atribute ale experienței, calități ale ei. Numai pornind de la filozofia experienței Dewey poate fi înțeles. Și în *Experiență și educație* — direct sau nu el afirmă acest lucru.

După apariția în românește a operei *Democrație și educație*, traducerea lucrării *Experiență și educație* ar reprezenta *o întregire fericită.*

VIOREL NICOLESCU

Considerații pe marginea unei expoziții a profesorilor de arte plastice

In ultima vreme, o seamă de inițiative, dispoziții și experimente caută drum de înțelegere și căi metodologice pentru dezvoltarea educației estetice în școala de cultură generală și implicarea ei în procesul general educativ ce are drept scop formarea unor personalități multilateral și armonic dezvoltate.

Pe această linie se înserează numeroase acțiuni cu caracter operativ și experimental în același timp, precum experimentarea predării desenului la clasele I-IV de către profesorii cu pregătire artistică, organizarea expozițiilor regionale și republicane de arte plastice cu lucrări realizate la toate nivelele învățămîntului etc. Pentru preșcolari, pentru clasele mici și pentru tineretul de vîrsta cravatelor roșii, o acțiune pilduitoare desfășoară Consiliul Național al Organizației Pionierilor, prin organizarea concursurilor naționale de arte plastice, finalizate prin expozițiile republicane și prin taberele de creație din timpul verii, acestora adăugîndu-li-se valoroase albume și alte mijloace de propagandă vizuală în slujba educației estetice.

Factorul de bază în realizarea educației (a educației estetice, în ceea ce ne privește) este însuși profesorul. Fiecare profesor bine pregătit este în același timp un propagandist pentru obiectul pe care îl predă.

Un eveniment deosebit în afirmarea profesorilor-artiști l-a reprezentat organizarea Expoziției de pictură, sculptură și grafică a profesorilor de arte plastice, care a fost deschisă în Sălile Dalles în intervalul de la 7 la 19 martie 1973.

Au participat la această manifestare de amploare și prestigiu profesorii artiști de la toate nivelele de învățămînt, incluzînd personalități de vîrf ale artei noastre, profesori-artiști ai poporului și academicieni de la facultățile de artă, profesori de la liceele de arte plastice și profesori din învățămîntul de cultură generală. Mulți dintre profesorii-artiști,

unii funcționînd chiar la școlile îndepărtate de marile centre culturale, se afirmă pe scena artelor plastice din țară și de peste hotare.

Sînt numiți în învățămînt absolvenți cu valoroasă pregătire artistică și cu frumoase posibilități de creație artistică care ar putea să ducă în mediul lor de activitate mesajul artei și bunului gust. Aceștia ar trebui să fie primiți cu înțelegere, să fie prețuiți și să li se creeze condiții pentru a putea — alături de activitatea didactică să desfășoare și activitate artistică. Sînt frecvente cazurile cînd prețioase aptitudini artistice se aneantizează din cauza neînțelegerii a unor mentalități birocratice și a unor concepții frenante pentru activitatea creatoare. Stăruie chiar „în mințile didactice uneori, prejudecata că o muncă artistică extra-școlară e un „lux care trebuie stăvilit, împiedicat să se producă și manifeste" [1].

Această expoziție, care avem convingerea că marchează un început de drum și că anual va fi urmată de altele asemănătoare, ridică o importantă problemă de principiu: pentru a educa sensibilitatea elevilor și a maselor, profesorii de arte trebuie să-și întrețină propria lor sensibilitate; or, care este cea mai eficientă cale pentru a realiza acest lucru decît cultivînd ei înșiși arta?

Expozițiile de felul celei de care ne ocupăm în aceste pagini dau posibilități — mai cu seamă profesorilor care muncesc departe de centrele culturale și artistice importante și în ambiențe nestimulatoare — să-și verifice calitatea realizărilor artistice prin confruntări cu exponatele unor personalități artistice de prestigiu, precum și cu exponate ce sosesc din toate părțile țării. Aceste expoziții ajută pe profesorii de arte plastice, chiar din cele mai îndepărtate colțuri ale țării, să urmărească pulsul artei contemporane, precum și caracterele prin care se evidențiază arta noastră în concertul artistic mondial, avînd în vedere că școala trebuie să-și pună problema destinului artei și culturii noastre.

Prin participarea la aceste simpozioane creatoare de artă, acei profesori-artiști care în cea mai mare parte a timpului își desfășoară activitatea didactică și cea de creație artistică în localități îndepărtate de freamătul viu al artei au prilejul să-și verifice valoarea artei lor, să-și remedieze neajunsurile și — în cazul unor realizări merituoase — să-și întărească încrederea în activitatea lor artistică. Prin chiar faptul admiterii lor ca participanți la aceste expoziții, supuse unui juriu exigent se consolidează prestigiul profesorilor-artiști, acesta reflectîndu-se binefăcător în munca lor didactică și în cea culturală de masă.

Cu prilejul organizării unor expoziții locale, profesorii de desen care au fost verificați ca artiști în cadrul expozițiilor naționale au girul unor aprecieri autorizate din partea unor foruri competente. În felul acesta, va cîștiga lupta împotriva carențelor care frînează educația estetică și artistică în școală și în mijlocul maselor, cum este nepriceperea și nepregătirea unora care mai mult strică decît folosesc educației estetice, va cîștiga lupta contra imixtiunilor ignorante și a prostului gust. Profesorii-artiști, înconjurați de încredere, despovărați de activități nepotrivite cu pregătirea lor, vor putea să desfășoare o activitate rodnică într-un domeniu în care nu pot fi înlocuiți și în care improvizarea alterează însușiri de seamă ale spiritului omenesc și ale culturii.

Avem deci convingerea că organizarea și mai departe a unor expoziții asemănătoare celei ce a avut loc la Dalles în luna martie 1973, la care să participe cît mai mulți profesori de arte plastice, din toate părțile țării și de la toate nivelele de învățămînt, va reprezenta un puternic impuls dat educației estetice și artistice.

Stimulînd efervescența creatoare a profesorilor-artiști, aceștia vor avea capacitatea de entuziasmare, precum și calitatea esențială și autoritatea de educatori ai sentimentului estetic și de îndrumători pricepuți ai creativității în școală și în mijlocul maselor.

Prof. univ. dr.
ALEXANDRU TOHĂNEANU

[1] Ion Frunzetti, Artiști-profesori, „Contemporanul" din 23 martie, 1973.

DIALOG CU CITITORII

Prof. AUREL MUNTEANU din Tulcea ne întreabă :

Ce se înțelege prin „șocul viitorului" și care sînt soluțiile de evitare a lui?

Răspunde dr. EMILIAN DIMITRIU

Progresele uluitoare înregistrate de știință și tehnică, amplele mișcări pentru eliberarea națională și dreptate socială, revoluțiile socialiste dintr-o serie de țări au adus schimbări profunde în felul de a trăi și de a gîndi al omenirii. Astăzi, popoarele se călăuzesc după concepte clare și operaționale: un nou concept despre om (întemeiat pe cunoașterea nevoilor și a vieții sale complexe și pe respectul demnității sale); un nou concept despre putere (care se impune a fi întemeiată pe rațiune și colaborare, în locul celei bazate pe constrîngere și frică); un nou concept despre valorile organizaționale (chemate să înlăture mecanismul despersonalizat al birocrației și să satisfacă idealul umanist). Înainte vreme speranța în mai bine era în ceruri; astăzi — aici, pe Pămînt, la modul concret și prin luptă sistematică. Fiindcă omul contemporan consideră sfera socială ca fiind precumpănitoare, hotăritoare și manifestă maximă exigență față de instanțele conducătoare. El se îngrijește să nu piardă din vedere nici perspectiva — lăsîndu-se la discreția *spontaneității oarbe* — și *nici realitatea*.

Prefigurarea viitorului este una din esențialele probleme ale omenirii și ea nu poate fi rezolvată prin mandat decît de cei care reunesc, în spiritul lor, în bună tovărășie, știința, înțelepciunea, spiritul de dreptate. Lumea se schimbă din ce în ce mai repede, iar accelerarea — înscrisă pe o curbă exponențială — a devenit sensibilă tuturor. Propriu-zis, timpul nu-și precipită cursul, ci conținutul său devine din ce în ce mai dens. Nimeni nu-și va trăi viața în lumea în care s-a născut și nu va muri în lumea în care a muncit (Ruth Benedict). Dacă relațiile dintre ieri — azi — mîine s-au schimbat și mîine face un salt față de ieri, nu trebuie să pierdem din vedere continuitatea istorică, prin selectarea tuturor valorilor care favorizează progresul, deoarece — cum pe bună dreptate remarcă J. McHale — viitorul trecutului este în viitor, viitorul prezentului este în trecut, iar viitorul viitorului este în prezent.

Pe tema aceasta, a zilei de mîine, se scrie, mult, din ce în ce mai mult și de pe diferite poziții științifice, filozofice, ideologico-politice.

Își spun cuvîntul savanți din cele mai variate domenii, oameni de stat, gînditori marxiști, eseiști neotomiști, existențialiști, pragmatiști, și de alte nuanțe idealiste, scriitori, ziariști. Se vorbește despre „omul modular" (care nu are relații cu ceilalți ca persoană totală, ci doar printr-un modul al personalității sale), despre „omul unidimensional", despre „societatea planetară" (interdependența planetară a colectivităților umane); se previzionează că modul de viață al omului va sta sub semnul tranziției (devin din ce în ce mai pasagere legăturile cu ceilalți, cu lucrurile, cu locurile, cu ambianța organizațională sau instituțională, cu anumite valori și cu fluxul informațional) ș.a.

Una din cele mai animate discuții se poartă în Occident în legătură cu așa-zisul „șoc al viitorului", care apare datorită decalajului crescînd dintre viteza schimbării ambianței și viteza limitată a capacității multor oameni de a răspunde adecvat. Se afirmă că, deoarece aceștia n-au posibilitatea să controleze ritmul schimbărilor și să se pregătească pentru viitor, sînt supuși unor suprasolicitări și dezorientări copleșitoare, care duc la prăbușiri adaptaționale masive. Problema ar fi, așadar, una de adaptare și de aceea se propune o nouă teorie, eficace, a adaptării sociale, care să țină seama de faptul că viteza schimbărilor are implicații mai importante decît direcția acestora (A. Toffler).

Dezbaterile amintite mai sus sînt simptomatice pentru modul de viață capitalist și mai ales pentru societatea de consum și tipicii ei reprezentanți, afectați de boli sociale și psihice incurabile. Problema nu se pune pentru masele muncitoare care privesc mișcarea cu realism, curaj, luciditate, dîndu-i din ce în ce mai mult direcția spre socialismul care le satisface năzuințele. „Șocul viitorului" se instalează în dezorientați și în cei care au teamă de ziua de mîine, care știu că istoria le întoarce spatele, nu mai are nevoie de ei. Conștiința viitorului este nu numai o chestiune de știință, ci și una afectiv-evaluatoare, de adeziune și de luptă, de unanimism și optimism, pe care oamenii muncii de pretutindeni le cultivă cu grijă și pasiune. În socialism, ea devine un puternic instrument intelectual și moral. Prin asigurarea condițiilor materiale și spirituale cerute de progresul continuu, prin discutarea în cadrul întregii colectivități a problemelor și strategiei mersului înainte, prin cointeresarea tuturor cetățenilor în efortul de realizare a prevederilor planurilor de dezvoltare, prin educația permanentă, omnilaterală și sistematică de care se îngrijesc, partidul și statul nostru formează conștiința viitorului la nivelul întregii națiuni și o înzestrează cu mijloacele și metodele de săvîrșire a măreților obiective. Un loc prioritar în fortificarea atitudinii de încredere și siguranță în viitor revine, în patria noastră, educației, care este coextensivă cu viața și cu societatea. În cel mai larg înțeles, educația permanentă face pe individ capabil să-și continue dezvoltarea integrală pe toată durata vieții, să armonizeze laturile intelectuală și emotivă, profesională și economică, civică și privată ale vieții, pentru a deveni prospectorul și agentul competent al progresului (H. Dave). Scopul final al educației permanente este de a cultiva atitudinea complexă față de schimbare, la

care concură atît maturitatea de a înțelege, a selecta și a folosi cele mai bune idei și tehnici, cît și capacitatea de a fi mereu deschis și de a accepta, în cunoștință de cauză, că ele trebuie schimbate. Ea trebuie să instaureze în fiecare ins unitatea fundamentală (care face universul inteligibil și demn de trăit în el), să-i stimuleze inițiativa, responsabilitatea și participarea la diferitele activități sociale și politice ce conferă societății dinamism, iar fiecărui om integrare creatoare. Deasupra accepțiilor înguste care mai sînt susținute de unii teoreticieni, educația permanentă cuprinde toate stadiile și aspectele educației într-o modalitate integrată și articulată, fiind caracterizată prin flexibilitate, diversitate, universalitate și dinamism. Căutîndu-și continuitatea și articularea de-a lungul dimensiunilor verticală și longitudinală, orizontală și de adîncime, ea are două mari componente, interactive prin natura lor: generală (referindu-se la progresul personalității în ansamblul ei) și profesională (avînd un caracter instrumental față de producția utilă de orice fel). Nu trebuie să uităm că nivelul înalt de specializare intelectuală este tot atît de dificil de armonizat cu variatele impulsuri culturale ca și munca grea manuală. Pentru a preîntîmpina asemenea situație, este necesar ca viitorii profesioniști să-și formeze — încă de pe băncile școlii elementare — o minte cercetătoare, deschisă la nou, potrivnică oricărei fetișizări a rezultatelor sau instrumentelor științei și tehnicii. Învățămîntul trebuie să prevadă programe de pregătire a specialiștilor nu ca detalii ale formării profesionale, ci ca esență a ei, ca sursă de energie și de direcționare a traiectoriei intelectual-productive, ce-l va duce pe tînăr de zeci de ori mai departe decît anii petrecuți în școală (C. N. Lebeaux). Desigur, școala va rămîne încă multă vreme miezul sistemului educației permanente, dar — cum bine spune un pedagog contemporan — terminarea școlarizării trebuie să fie un terminus a quo, nu un terminus a quem. Deoarece oferă baza educațională pentru întreaga viață, școala are datoria să dezvolte interesul elevilor pentru învățarea independentă și pentru muncă, să promoveze „învățarea comprehensivă" și „socializarea instrucțională", să renunțe la „conceptul de scară" care încă o domină, să experimenteze diverse forme de organizare eficientă (de pildă, „seriile spiralate ale proiectelor de învățare") și de tehnologie deplin activizatoare, să se transforme în autentic „centru al resurselor de învățare", în strînsă legătură cu inovarea și dezvoltarea în principalele domenii ale științei, tehnicii, producției, artei. Acestea sînt doar cîteva probleme pe care educația de-a lungul întregii vieți le pune învățămîntului. Proiectată pentru a satisface funcțiile adaptative și inovatoare ale individului și ale societății, pentru a promova „calitatea vieții" într-o spirală pozitivă, educația permanentă în socialism acționează ca principiu organizator pentru întreaga acțiune de formare a omului, asigură direcțiile de rectificare și dezvoltare a sistemului de învățămînt în ansamblul său și a celorlalte instituții cultural-educative, în lumina categoriei fundamentale care este pentru poporul nostru „comunistul de omenie".

BREVIAR

CASA CORPULUI DIDACTIC DIN TÎRGOVIȘTE a venit în sprijinul îndrumării metodice a cadrelor didactice prin tipărirea unei colecții de scrisori metodice — dedicate tuturor specialităților. De la începutul acestui an au apărut trei numere :

1) *Realizarea principiului didactic al însușirii active și conștiente în predarea științelor sociale* (doctorand Eugen Fruchter), care se ocupă și de organizarea și funcționalitatea cabinetelor de științe sociale. 2) *Lecția de fizică și chimie în condițiile modernizării învățămîntului* (prof. Pavel Stoicescu), care cuprinde, printre altele, metode noi în învățămînt, relații noi între profesor și elev, activitatea în laborator etc. și 3) *Informare, control, îndrumare în predarea limbilor moderne.* Fiecare dintre aceste scrisori metodice are, la sfîrșit, indicații bibliografice.

Devenite tradiționale, SESIUNILE DE COMUNICĂRI DE REFERATE ALE CADRELOR DIDACTICE *din școlile și liceele de cultură generală, din școlile profesionale și din liceele de specialitate s-au desfășurat și în anul acesta în* județul Timiș, *la nivelul școlilor în cursul trimetrului al II-lea și la nivelul județului, în vacanța de primăvară. Referatele prezentate în ședința plenară s-au intitulat :* Pledoarie pentru cultura generală *(prof. univ. dr. Ioan Bîtea) și* Activitatea de cercetare științifică și metodică în dezvoltare, aportul acesteia la perfecționarea procesului de învățămînt *(prof. emerit, inspector general, Petre Radu). Lucrările pe secții au îmbrățișat o tematică bogată și variată privind : cabinetele școlare, învățămîntul preșcolar, îmbunătățirea metodelor de predare-învățare la clasele I-IV, limbi moderne, pedagogie, științe sociale, istorie, matematică, educație fizică, învățămîntul profesional și liceal de specialitate etc.*

ALGORITMIZAREA ÎN PREDAREA FIZICII ȘI CHIMIEI se intitulează culegerea de comunicări prezentate la consfătuirea pe țară a profesorilor de fizică și chimie (Arad, 7-8 octombrie 1972), cu tema *Algoritmizarea în predarea fizicii și chimiei, metodă modernă în accentuarea laturii formative a procesului de învățămînt*, consfătuire care a avut ca scop stimularea cercetării științifice și îmbunătățirea activității didactico-metodice a profesorilor care predau aceste discipline. Volumul, editat de Casa corpului didactic a județului Arad și de Societatea de științe fizice și chimice Arad, cuprinde un număr de 10 comunicări deosebit de interesante.

INSPECTORATUL ȘCOLAR JUDEȚEAN TULCEA ȘI CASA CORPULUI DIDACTIC *editează o valoroasă culegere de folclor literar din raza județului, intitulată* Flori de nufăr *și semnată de prof. Aurel Munteanu, un*

BREVIAR

vechi îndrăgostit de valorile culturale ale poporului nostru, cunoscut ca folclorist și din alte culegeri locale. Credem că aprecierea din Cuvînt înainte, *a dr. A. I. Amzulescu, care spune : „Este meritul culegătorului, profesorul Aurel Munteanu, director adjunct la Liceul „Spiru C. Haret" din Tulcea, care, străbătînd de-a lungul anilor satele Tulcii, a știut să poposească pretutindeni în preajma zvonului de cîntec curat..." este îndreptățită și am dori ca de asemenea aprecieri să se bucure cît mai multe cadre didactice din țara noastră.*

UN LABORATOR DIDACTIC a fost organizat în cadrul Academiei de studii economice din București. Încadrat într-un sistem de măsuri privind îmbunătățirea structurii învățămîntului economic, perfecționarea sistematică a conținutului acestuia și îmbunătățirea sistemului metodic ,laboratorul didactic va desfășura activități în direcția cunoașterii experienței proprii și pe plan mondial, a experimentării unor metode în vederea sporirii eficienței procesului de învățămînt și a perfecționării metodice a cadrelor didactice din cadrul Academiei. Pînă în prezent, în cadrul laboratorului au fost elaborate un studiu : *Modernizarea procesuul instructiv* (autor conf. univ. Otto Schechter, responsabil al laboratorului didactic) și un documentar : *Modernizarea metodelor instructive* (vol. I). A fost de asemenea organizat un simpozion-dezbatere cu tema *Modernizarea metodelor didactice în procesul integrării învățămîntului superior economic cu cercetarea și producția*, la care au participat numeroase cadre didactice ale Academiei.

UN COLECTIV DE AUTORI DIN U.R.S.S., format din A. I Demin, I. V. Zeldiș, L. A. Pivovarov, D. A. Smetanin și D. M. Tornopolski semnează *două manuale de instruire prin muncă în atelierele școlare*, unul pentru clasele IV-V și al doilea pentru clasele VI-VII : *Trudnoe obucenie v şkolnîh masterskih cl. IV-V (Instruirea prin muncă în atelierele școlare în clasele IV-V)*, Kiev, 1972. 144 p. ; *Trudnoe obucenie v şkolnîh masterskih cl. VI-VII (Instruirea prin muncă în atelierele școlare în clasele VI-VII)*, Kiev, 1972. 200 p.

RENÉ MAHEU, DIRECTORUL GENERAL AL UNESCO, LAUREAT AL PREMIULUI MONTAIGNE PE ANUL 1973. *Premiul Montaigne se decernează anual unui reprezentant eminent al țărilor europene de limbă romanică, pentru merite în păstrarea valorilor spirituale ale Europei și deschiderea acestora spre lume. Atribuindu-l lui René Maheu, juriul internațional a vrut să aducă un omagiu nu numai talentului de organizator al aceluia care conduce de atîția ani o organizație care promovează cooperarea între popoare, dar și să onoreze, în același timp, pe filozoful umanist european.*

René Maheu, preluînd premiul, a subliniat solidaritatea morală a țărilor europene, „care se datorește existenței unui sistem comun de referințe intelectuale, făurit printr-o

multiplicitate de acțiuni seculare în domeniul artelor, științei, ideilor și valorilor".

ORGANIZAȚIA INTERNAȚIONALĂ PENTRU CONȚINUTUL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI (International Curriculum Organisation — I.C.O.) a fost constituită în cadrul unei conferințe internaționale care a avut loc în luna decembrie 1972, la Institutul internațional pentru planificarea educației. Subordonată UNESCO-ului, avînd însă o anumită autonomie, organizația va avea sediul la Liège (Belgia) și va desfășura activități în trei direcții : 1. perfecționarea cadrelor angajate în elaborarea conținutului ; 2. coordonarea cercetărilor cu privire la teoria conținutului învățămîntului și la elaborarea programelor școlare (în special la disciplinele integrate) ; 3. organizarea schimburilor sistematice de experiență și de informații. În anul 1973 vor participa la lucrările organizației reprezentanți ai institutelor specializate din circa 15 țări.

ARTA CU TREI FAȚETE *constituie titlul sub care au fost publicate, în revista „Le Courrier de l'UNESCO" (martie, 1973), trei studii consacrate artei și cercetărilor estetice din țările occidentale, din țările socialiste și din țările Asiei, Africii și Americii Latine. Sînt forme prescurtate ale studiilor care vor fi incluse în partea a doua a studiului UNESCO relativ la* Tendințele principale ale cercetărilor în domeniul științelor sociale și umane. *Aceste studii începute în 1963 — au fost concepute pe termen lung, în două etape succesive.*

STUDIU CU PRIVIRE LA APTITUDINILE PENTRU ȘCOLARITATE este titlul unei lucrări elaborate de către Wincenty Okón și Barbara Willgocka-Okón de la Institutul de cercetări pedagogice din Varșovia. Lucrarea a apărut în colecția UNESCO (B.I.E.) *Experiențe și inovații în educație* și constituie o analiză detaliată a cercetărilor desfășurate asupra copiilor polonezi de vîrstă preșcolară privind aptitudinile necesare pentru a putea face față cerințelor școlii. Cercetarea a evidențiat existența la unii copii a maturității necesare pentru a fi admiși în școală înainte de vîrsta reglementară de șapte ani.

Autorii definesc criteriile acestor aptitudini și stabilesc tehnicile de măsurare și evaluare a acestora. Sînt examinate de asemenea modalitățile de reorganizare a funcțiilor educative ale școlii primare, pentru ca fiecare copil să înceapă școala în condiții de egalitate.

STUDIUL STATISTIC AL ABANDONULUI ȘCOLAR *a fost elaborat de către Oficiul de statistică al UNESCO în colaborare cu B.I.E. Lucrarea — publicată în seria* Studii și anchete de pedagogie comparată *— a fost concepută ca manual pentru uzul acelora care au sarcina să analizeze datele relative la pierderile școlare, constituind totodată sprijin în eforturile lor de a reduce aceste pierderi.*

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИКЕ Нр- 6/1973

Содержание

И. Паскади. Формирование художественной чувствительности ● **Василе Бунеску.** Информационная эстетика и эстетическое воспитание ● **Н. Д. Пырву.** Успехи и пробели в эстетическом воспитании ● **Ион Погориловский.** О воспитании взгляда ● **Гедеон Золтан,** Рисование, современность и эстетическое ● **А. Трифу,** Новые тенденции смотря профиль будущего преподавателя по музыкалному образованию ● **Чезар Лэзэреску,** Школьная архитектура в перспективе ● **В. Штефэнеску, И. Георгилэ, К. Кэрбунару,** Испытание новой программы по математике в V—VIII классах ● **Думитру Стойка,** Воспитание математического творчества у младшего школьника ● **Ион Зигишану,** Улучшение инструктивно — воспитательной деятельности в помощных школах ● **Октавиаи Оприкэ,** Активизация учеников на уроках иностранного языка ● **Алеку Виорел,** Селекция и усовершенствование директоров в условиях модернизации образования ● **Ал. Попеску —Михэешть,** Гипотезы в связи с критериями упорядочения грамматических понятий в школьных программах ● КНИГИ — ИДЕИ ● Диалог с читателями ●ВКРАТЦЕ ●

REVUE DE PEDAGOGIE Nr. 6

Sommaire

I. Pascadi — La formation de la sensibilité artistique ● **Vasile Bunescu** — L'esthétique informationnelle et l'éducation esthétique ● **Nicolae D. Pârvu** — Succès et lacunes dans l'éducation esthétique ● **Ion Pogorilovschi** — Au sujet de l'éducation de la contemplation ● **Gedeon Zoltan** — Le dessin, la contemporanéité et l'esthétique ● **Alexandru Trifu** — Nouvelles tendences concernant l'aspect du futur professeur de l'enseignement musical ● **Cezar Lăzărescu** — L'architecture scolaire en perspective ● Le perfectionnement de la technologie didactique ● **V. Ştefănescu, Ilie Gheorghilă** et **Petre Cărbunaru** — L'expérimentation d'un nouveau programme de mathématiques pour la V-ième—VIII-ième classes ● **Dumitru Stoica** — L'éducation de la créativité mathématique, chez le petit écolier ● **Ion Zighişanu** — L'amélioration de l'activité instructive-éducative dans les écoles auxiliaires ● **Octavian Oprică** — L'activisation des élèves pendant les classes de langue étrangère ● **Alecu Viorel** — La selection et le perfectionnement des directeurs dans les conditions de la modernisation de l'enseignement ● **Al. Popescu-Mihăileşti** — Hypothèses à propos de certains critères dans les programmes scolaires. ● **N. Hintea** — Au sujet de l'education musicales dans les classes I-IV ● **G.D. Iscru** — Dates sur l'enseignement d'Etat dans les villages, à la veille de la révolution de 1848 en Valachie. ● **Ion N. Ciolan** — L'activité pédagogique d'Onisifor Ghibu ● **Ştefan Bârsănescu** — La bibliothèque centrale pédagogique. ● **Patiţa Silvestru** ● L'univers spirituel de l'enfance reflété dans les filmes des pionniers. ● **Alexandrina Pufan** — Remarques sur la lecture en dehors de l'école des élèves de l'école générale ● **Simona Vornicescu** — On doit apprendre à l'éléve à s'instruire — coordon-

nateur E. Fischbein • **Anatolie Bârcă** — L'éducation musicale des petits écoliers • **Vasile Teodorescu** — Un travail utile à l'école • **Eugen Novicicov** — „La formation par l'apprentissage" • **Leon Topa** — „Hessische Blätter für Volksbildung" • **Viorel Nicolescu** — „Expérience et éducation" • **Alex. Tohăneanu** — Considérations sur une exposition des professeurs d'arts plastiques. • **Em. Dimitriu** — Qu'est ce qu'on entend par „le choc de l'avenir" • Bréviaire.

THE REVIEW OF PEDAGOGY No 6

Summary

I. Pascadi : Forming Artistic Sensitivity • **Vasile Bunescu :** Informational Aesthetics an Aesthetic Education • **Nicolae D. Pârvu :** Successes and Shortcomings in the Aesthetic Education • **Ion Pogorilovski :** On the Education of the Look • **Gedeon Zoltan:** Drawing, Contemporaneity and the Aesthetic • **Alexandru Trifu:** New Tendencies Regarding the Profile of the Future Teacher within the Musical Education • **Cezar Lăzărescu :** School Architecture in Perspective • **V. Ștefănescu, Ilie Gheorghilă & Const Cărbunaru :** Experimenting a new Mathematics Curriculum at the V-VIII Classes • **Dumitru Stoica :** The Training of Mathematic Creativity in the Young Student • **Ion Zighișanu :** Improving the Instructive-educational Activity in the Special Schools • **Octavian Oprică :** Activation of Students in the Foreing Language Classes • **Alecu Viorel :** Selecting and Improving Directors in the Conditions of Modernizing the Education • **Al. Popescu-Mihăești :** Some Hypotheses Regarding some Criteria of Ordering the Grammatical Notions in the Schools Curricula • **N. Hintea :** On the Musical Education in the I-IV Classes • **G. D. Iscru:** Data Regarding Public Education in Villages in the Romanian Land in the Eve of the 1848 Revolution • **Ion N. Ciolan :** The Educational Activity of Onisifor Ghibu • **Ștefan Bârsănescu :** The Central Pedagogical Library • **Alexandrina Putan :** Some Remarks on the Reading off Class of the Students in the General School • **Simona Vornicescu :** The Student must be tuaght to learn — Coordinator E. Fischbein • **Anatolie Bârcă :** The Musical Education of Young Students • **Vasile Teodorescu :** A Paper That is Useful to the School • **Eugen Novicicov :** La formation par l'apprentisage • **Leon Topa :** Hessische Blätter für Volksbildung • **Viorel Nicolescu :** Experience and Education • **Tlex. Tohăneanu :** Some Considerations on an Exhibition of the Art Teachers • **Em. Dimitriu :** What do we mean by the „Future Shock" • Breviary.

În atenția cititorilor

Revista de pedagogie va apare pe lunile iulie-august, anul curent, într-un singur volum (numerele 7-8) și va cuprinde ca temă de bază „Cercetarea pedagogică și dezvoltarea învățămîntului", apoi rubricile „Perfecționarea tehnologiei didactice", „Predarea la clasele I—IV", „Opinii", „Istoria școlii și gîndirii pedagogice", „Școala și pedagogia în alte țări", „Dialog cu cititorii" și altele.

Din cuprins :

- *Valoarea pedagogică a telemesajului integrat în lecții.*
- *Criterii de elaborare a instrumentelor pentru evaluarea învățămîntului.*
- *Preocupări autoeducaționale ale elevilor și studenților.*
- *Modernizarea lecției la biologie.*
- *Probleme ale metodologiei asistențelor la lecții.*
- *Munca elevilor în condițiile trecerii la sistemul predării în laboratoare, cabinete și ateliere.*
- *Efectuarea experiențelor la domiciliul elevilor și valoarea lor.*
- *Modalități de cunoaștere a unor particularități ale memoriei elevilor de clasa a IV-a.*
- *Pregătirea învățătorilor și educatoarelor.*

Informăm cu acest prilej pe cititorii noștri că, venind în întîmpinarea dorinței exprimate de foarte mulți învățători, revista noastră va publica pe viitor, în fiecare număr, o rubrică destinată problemelor predării la clasele I—IV.

În dorința de a publica materiale cît mai valoroase și utile perfecționării procesului de predare-învățare la clasele mici, invităm pe toți acei învățători, profesori, cercetători și alți specialiști cu preocupări adecvate, să ne trimită articole și studii, rod al practicii înaintate la catedră, a cercetărilor efectuate, cum și propuneri și puncte de vedere. Rugăm pe colaboratorii noștri ca materialele trimise pentru această rubrică să nu depășească 10 pagini dactilografiate la două rînduri.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Lucrare executată sub cd. 1029 la I. P. Tiparul,
str. Fabrica de Chibrituri nr. 9—11, București

COMBINATUL
DE EXPLOATARE ȘI INDUSTRIALIZAREA LEMNULUI
CLUJ

Produce la fabrica sa de mobilă „LIBERTATEA" — CLUJ

SUFRAGERIA E-040

O garnitură de mobilier modern realizată cu furnir de nuc și luciu oglindă

EDUCATORI,
ÎNVĂȚĂTORI,
PROFESORI!

Abonați-vă la

„REVISTA
DE PEDAGOGIE"

Costul unui exemplar lei 5

Costul unui abonament pe un an lei 60

și la suplimentele:

„ÎNVĂȚĂMÎNTUL PREȘCOLAR"
— apariție trimestrială
Abonament anual — 20 lei

„ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ"
— apariție trimestrială
Abonament anual — 20 lei

Folosiți-vă de serviciile factorilor poștali, secțiilor de difuzarea presei și oficiilor poștale.